

Lehmann-Wermser, Andreas; Niessen, Anne

Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik

Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien.* Essen : Die Blaue Eule 2004, S. 131-162. - (Musikpädagogische Forschung; 24)



Quellenangabe/ Reference:

Lehmann-Wermser, Andreas; Niessen, Anne: Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik - In: Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien. Essen : Die Blaue Eule 2004, S. 131-162 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-101422 - DOI: 10.25656/01:10142

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-101422>

<https://doi.org/10.25656/01:10142>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Musikpädagogische Forschung

Hermann J. Kaiser
(Hrsg.)

Musikpädagogische Forschung in Deutschland

Dimensionen und Strategien



Themenstellung: Vom 25. bis zum 27. Oktober 2002 veranstaltete der Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung seinen alljährlich stattfindenden Kongress in Peseckendorf. Dieser war dem Thema Musikpädagogische Forschung in Deutschland gewidmet. In einer Situation, in der es den Anschein hat, als ob musikpädagogische Forschung nicht vonnöten sei, in der junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fragen, ob sich der persönliche Aufwand für Forschungstätigkeiten überhaupt lohnt, in der die Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin sich einem von außen kommenden massiven praktizistischen Druck ausgesetzt sieht, schien es an der Zeit, deutlich zu machen, in welchen Themenfeldern und auf welche Weise musikpädagogische Forschung gegenwärtig präsent ist. Die hier vorliegenden Vorträge und Arbeitsgruppenberichte gruppieren sich um die Felder Empirische Musikpädagogik, Grundlagenfragen, Historische Musikpädagogik und Zeitgeschichtliche Entwicklungen. Neben einer Art Bestandsaufnahme beabsichtigten die Initiatoren des Kongresses, musikpädagogische Forschung zu intensivieren, Kooperationen von insbesondere jungen und jüngeren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern anzubahnen und bisher nicht genutzte Formen gemeinsamen Arbeitens bereits in die Kongresstage hinein zu holen.

Der Herausgeber: Hermann J. Kaiser; Kompositions- und Schulmusikstudium an der Musikhochschule in Köln; Studium von Philosophie, Germanistik, Erziehungs- und Musikwissenschaft an den Universitäten Bonn und Köln. Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Musikpädagogik an der Universität Hamburg; externes Mitglied des Instituts für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover.

ISBN 3-89924-089-8

Inhalt

Vorwort	9
---------	---

Beiträge zum Tagungsthema

Empirische Musikpädagogik

<i>Andreas C. Lehmann</i> Methodische Perspektiven und inhaltliche Dimensionen einer Empirischen Musikpädagogik Bericht der Sitzung des neuen Arbeitskreises	15
<i>Constanze Rora</i> Albert Welleks „musikalischer Raum“ und ein Unterrichtsexperiment	23
<i>Gabriele Schellberg & Heiner Gembris</i> Musikalische Vorlieben von Grundschulkindern für Klassik, Neue Musik und Popmusik	37

Grundlagenforschung

<i>Jürgen Vogt</i> Einleitung	49
<i>Hermann J. Kaiser</i> Spurensuche Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik	57
<i>Jürgen Vogt</i> Das Allgemeine des Besonderen. Einiges zu Aufgaben und Möglichkeiten einer Allgemeinen Musikpädagogik	85
<i>Matthias Flämig</i> Über die Notwendigkeit analytischen Arbeitens Wittgensteins erster Satz des Tractatus und der arme Jeff	105

<i>Andreas Lehmann-Wermser & Anne Niessen</i> Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik	131
--	-----

Position und Diskussion

<i>Matthias Flämig</i> Wie ist eine nicht-empirische Musikpädagogik als Wissenschaft möglich?	163
---	-----

<i>Jürgen Vogt</i> Auf dem harten Felsen der Musikpädagogik Eine kleine Replik auf Matthias Flämig	177
--	-----

<i>Norbert Schläbitz</i> Sprachspiele in der Musikpädagogik: -modern!?	183
---	-----

<i>Christian Rolle</i> Was heißt hier eigentlich Musikpädagogik als Wissenschaft?	213
--	-----

Historische Musikpädagogik

<i>Bernhard Hofmann</i> Arbeitsgruppe „Historische Musikpädagogik“ – Ein Bericht	221
---	-----

<i>Andreas Lehman-Wermser</i> Jugendmusikbewegung? Erwachsenenmusikbewegung? Zur empirischen Gründung eines Begriffs	231
--	-----

<i>Eva Meidel</i> Einflussfaktoren bei der Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik	245
--	-----

Zeitgeschichtliche Entwicklungen

<i>Birgit Jank</i> Zeitgeschichtliche Entwicklungen als Gegenstände musikpädagogischer Forschung	261
--	-----

<i>Jose A. Rodriguez-Quiles Y Garcia</i> Aktuelle Schulprogramme in Spanien für das Unterrichtsfach Musik zwischen staatlicher Verordnung und der Bildung eigener Schulprofile	271
<i>Günter Olias</i> Vergegenwärtigen des Vergangenen. - Zu einigen Aspekten zeitgeschichtlicher Erörterung in der Musikpädagogik	301
<i>Holger Gringmuth-Dallmer</i> Musikpädagogischer und musikalischer Unterricht an Sonderschulen in der DDR	311

Freie Forschungsberichte

<i>Erich Beckers</i> Musikalisches Lernen Erwachsener aus der Sicht der Lernenden	329
<i>Lars Oberhaus</i> Vorurteilshaftigkeit im Körperverständnis – Triftigkeit des phänomenologischen Leibbegriffs	351

Vorwort

Die hiermit einer interessierten Öffentlichkeit übergebenen Forschungsberichte sind im Rahmen der Tagung des *Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* im Jahre 2002, die vom 25. bis zum 27. Oktober in Peseckendorf stattgefunden hat, entstanden. Bestimmend für die Wahl des Tagungsthemas und der Arbeitsformen war eine Einschätzung, die sicherlich nicht neu ist und die von vielen Kolleginnen und Kollegen geteilt werden dürfte:

1. Die gegenwärtige Situation erweckt den Anschein, als ob musikpädagogische Forschung nicht vonnöten sei. (vgl. z.B. die derzeit betont praktizistisch orientierte Besetzungspraxis von Hochschullehrerstellen, die Einstellung der Grundlagenhefte in Musik & Bildung usw.)
2. Das hat viele junge und jüngere Musikpädagoginnen und Musikpädagogen, die sich mit großem Einsatz der Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsbereich widmen, so weit desillusioniert, dass sie sich fragen, ob sich der Aufwand überhaupt lohnt, Musikpädagogik als Forschungs- und Wissenschaftsgebiet mit all den damit zusammenhängenden Folgen anzunehmen.
3. Es ist eine Vereinzelung jener zu konstatieren, die sich für Musikpädagogik als Wissenschaft und Forschung einsetzen und sie in dieser Weise vertreten.
4. Die Sorge, dass die Musikpädagogik als Ausbildungsfach und als Wissenschaftsdisziplin aufgrund des von außen kommenden praktizistischen Druckes seiner in der Vergangenheit gewonnenen Errungenschaften verlustig gehen könnte, ist keineswegs unbegründet. Dabei ist nur zu deutlich, dass bei Fortsetzung dieses Trends Musikpädagogik nicht nur als Wissenschaft und Forschungsfach hinter den erreichten Stand beträchtlich zurückfallen wird und sich womöglich für lange Zeit hiervon nicht erholen kann: Ein musikbezogenes Lernen, Lehren und Unterrichten an Institutionen, die eigens dafür ein gerichtet wurden (Schule, Hochschule, Universität), ohne wissenschaftliche und forschungsgestützte Begleitung sich selbst zu überlassen, dürfte schneller als befürchtet musikpädagogisch institutionalisierte Praxis wieder auf den Stand von „vor Kestenberg“ zurückfallen oder gar aus institutionalisierten Lernzusammenhängen überhaupt herausfallen lassen (Stichwort: Verlagerung der Lehrerbildung an die Fachhochschulen).

5. Es ist zu befürchten, dass die einseitigen Interpretationen von kürzlich vorgelegten international vergleichenden Studien dazu angetan sind, ästhetische Praxen in institutionalisierten Lern/Lehrzusammenhängen noch stärker als bisher an den Rand bildungspolitischer Überlegungen und Maßnahmen zu drängen. Dies dürfte auch für eine Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsgebiet nicht ohne Folgen bleiben.

Der AMPF-Vorstand ist der Meinung, dass trotz der andeutungsweise beschriebenen Situation alle Energie aufzuwenden ist, um Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsfach zu sichern, ja mehr noch: auszubauen. Für ein Erfolg versprechendes zukünftiges Arbeiten des AMPF bzw. der AMPF-Mitglieder dürfte es äußerst wichtig sein,

- von Zeit zu Zeit festzustellen, wo und an welchen wissenschaftlichen Projekten gearbeitet wird;
- den wissenschaftlichen Diskurs der AMPF-Mitglieder untereinander entscheidend zu intensivieren;
- wo es eben möglich erscheint, Kooperationen jeglicher Art anzuregen und nach Wegen zu suchen, wie sie - trotz räumlicher Distanz - zu realisieren sind;
- genuin musikpädagogische Forschungsperspektiven zu definieren und verstärkt ins Bewusstsein zu heben.

Der gegenwärtige Vorstand des AMPF war und ist sich dessen bewusst, dass ähnliche Vorstellungen auch schon zuvor viele AMPF-Mitglieder mehr oder weniger intensiv bewegt haben. Dass diese Vorstellungen zu realisieren, beträchtliche Energie verschlingen wird und an den Besitz bzw. Erwerb einer hohen Frustrationstoleranz gebunden ist, ist allen Beteiligten deutlich. Die Realisierung dieser Vorstellungen verlangt u.U. auch ungewohnte Maßnahmen. Als ein erster Schritt in diese Richtung mag die Vorbereitung sowie die Tagung selbst in Pe-seckendorf gesehen werden. Sie diene dazu,

1. eine Übersicht darüber zu gewinnen, von welchen Kolleginnen und Kollegen, an welchen Orten, an welchen Fragestellungen gearbeitet wird;
2. dem kooperativen Arbeiten schon im Vorfeld der Tagung hohen Rang einzuräumen, um es in die Tagung hinein zu verlängern und möglichst nach der Tagung weiterzuführen;
3. den interessierten Mitgliedern bereits bei der Vorbereitung der Tagung eine breite Beteiligung zu ermöglichen und dadurch auch ein hohes Maß an Mitbestimmung zu sichern.

Um diese Perspektiven einzuholen, wurde die Tagung vorrangig als Arbeitstagung und nicht als Präsentationstagung konzipiert. Daher wurden im Vorfeld der Tagung vier Arbeitszusammenhänge initiiert. Sie gruppierten sich um die folgenden Forschungsbereiche, die inhaltlich weit ausgelegt werden konnten; die in den Klammern genannten Personen hatten sich dankenswerter Weise bereit erklärt, als Koordinatoren und Ansprechpartner tätig zu sein:

- Methodische Perspektiven und inhaltliche Dimensionen einer empirischen Musikpädagogik (Prof. Dr. Andreas C. Lehmann, Würzburg)
- Grundlagenfragen der Musikpädagogik als Wissenschaft (Privatdozent Dr. Jürgen Vogt, Bochum)
- Historische Musikpädagogik (Prof. Dr. Bernhard Hofmann, München)
- Zeitgeschichtliche Entwicklungen als Gegenstände musikpädagogischer Forschung (Prof. Dr. Birgit Jank, Zeuthen)

Die im Vorfeld der Tagung in den einzelnen Arbeitszusammenhängen erarbeiteten Bestandsaufnahmen, Materialien, Positionspapiere, ausgearbeiteten umfanglicheren Beiträge usf. dienten dazu, während der Tagung mit interessierten Teilnehmern weiterentwickelt zu werden. Der vorliegende Band 24 der *Musikpädagogischen Forschung* dokumentiert diese Bemühungen.

Hermann J. Kaiser

Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik

1 Einleitung

Befindet sich die wissenschaftliche Musikpädagogik in der Krise? Wolfgang Martin Stroh behauptet es (Stroh 2002, S. 11); Hermann J. Kaisers Situationsanalyse in der Einladung zur diesjährigen AMPF-Tagung gipfelt in der Feststellung: „Die Situation erweckt den Anschein, als ob musikpädagogische Forschung nicht nötig sei“ Nur einer der Belege für Kaisers These: Zum Jahreswechsel 2001/2002 wurde das Erscheinen der wissenschaftlich orientierten „Grundlagen-Hefte“ der Zeitschrift „Musik und Bildung“ eingestellt, stattdessen gibt derselbe Verlag seitdem eine neue Zeitschrift mit unterrichtspraktisch orientierten Aufsätzen für die Sekundarstufe I heraus: „klasse musik - die neue, schwungvolle Zeitschrift für die Klasse 5-10.“¹ Aber nicht nur in wissenschaftlicher Hinsicht gibt es Alarmsignale: Die politische Wirkungslosigkeit der Musikpädagogik beklagte Mechthild von Schoenebeck zu Beginn der AMPF-Tagung des Jahres 2000 (Schoenebeck 2001).

Hat die Situation der Wissenschaft Auswirkungen auf die musikpädagogische Praxis? Politisch ist die Situation für das Fach nicht gerade einfacher geworden, das belegt zum Beispiel eine Veränderung der Abiturvorschriften in Nordrhein-Westfalen: Musik kann nicht mehr dazu verwendet werden, einen der obligatorischen Bereiche abzudecken, und hat als Abiturfach entsprechend an Attraktivität verloren. Der PISA-Schock wird auch nicht gerade dazu beitragen, die Position des Faches gegenüber den so genannten Hauptfächern zu stärken. Überlegungen zur Profileroberstufe in Niedersachsen stellen Musik jetzt schon außerhalb des Kreises vermeintlich unverzichtbarer Fächer (Engel 2002). Im Kontrast zu diesem eher düsteren Szenario ist ein Teil des faktisch erteilten Musikunterrichts aber momentan von einem Trend belebt, der zu enthusiastischen Erfolgsmeldungen Anlass gibt: „Der Lehrer der Bläserklasse sagt von sich: ‚Ich war ein frustrierter Lehrer!‘ Nach knapp zehn aufreibenden Jahren traditionellen Musikunter-

¹ Ankündigung unter <<http://www.schott-online.com/nocache/smi/produkte/Publikationen/>> (Stand: 5.5.2002)

richts und dem Gefühl, viel zu selten Erfolgserlebnisse zu haben, stellte er sich selbst vor die Alternative: entweder aufhören oder den Unterricht von Grund auf verändern. Er entschied sich für die Veränderung und nahm an einer berufsbeleitenden Fortbildung zum Bläserklassen-Lehrer der Akademie für Musikpädagogik in Mainz teil. Überzeugt und selbstbewusst berichtet er, dass nach der Einführung der Bläserklassen sein Frustpegel deutlich gesunken und Engagement und Motivation der SchülerInnen erheblich gestiegen seien, die Eltern den Musikunterricht zunehmend unterstützten und das Fach seine Position in der Schule nicht zuletzt deshalb gestärkt habe, weil die Ergebnisse des Bläser-Klassenunterrichts sich sehr gut zur Repräsentation der Schule nach außen eignen.“ (Boch et al. 2001, S. 28) Endlich mal gute Nachrichten – so scheint es jedenfalls. Dass durch die Einführung so genannter Bläser- oder Streicherklassen häufig der herkömmliche Musikunterricht ersetzt und damit für die betreffenden SchülerInnen faktisch abgeschafft wird, wird bei der Beschreibung der „Erfolgsstory Klassenmusizieren“ häufig unterschlagen oder zumindest billigend in Kauf genommen.

Das neue Konzept schafft für den Musikunterricht einen neuen Markt, der entsprechende Publicity braucht. So heißt es denn auf der Homepage der Firma Yamaha: „BläserKlasse: Musikunterricht mit Freude & System. BläserKlasse ist ein ausgereiftes und langjährig bewährtes Konzept für den Musikunterricht in den allgemeinbildenden Schulen. Die positiven Bilanzen weisen weit über das rein Musikalische hinaus. Ein Weg mit viel (sic!) Synergien, bei dem alle viel gewinnen: Schüler, Schulmusiker, Schulleitungen und Eltern in über 250 Schulen (Stand Herbst 2001) strahlen pure Begeisterung ab.“² Da kamen die Ergebnisse der so genannten Bastian-Studie gerade Recht, die das, was funktioniert, auch noch „wissenschaftlich“ zu rechtfertigen schienen. Die Studie soll in ihrer wissenschaftlichen Integrität nicht in Frage gestellt werden, wohl aber ihre Instrumentalisierung für bestimmte Zwecke. So willkommen die Ergebnisse scheinen, so vorsichtig sollte man sein, sie als Begründung für Musikunterricht heranzuziehen: Wenn demnächst ähnliche Studien über andere Fächer zu ähnlichen Ergebnissen kämen, brähe zumindest diese Legitimation für den Musikunterricht zusammen ... (vgl. Behrenbeck 2001, S. 45) Eine solche Befürchtung ist aber tunlichst hinter vorgehaltener Hand zu äußern, denn wenn Wissenschaft auch noch ihre eigenen Ergebnisse madig macht, indem sie es spitzfindig selbst in fachpolitischen Zusammenhängen nicht für zulässig hält, aus deskriptiven Sätzen normative Schlüsse zu ziehen, dann verspielt sie den letzten Bonus, den sie in den Augen von PraktikerInnen noch besitzen mochte: mit Hilfe konkreter Forschungsergebnisse zur Verbesserung der Praxis beizutragen.

² Werbung unter <<http://www.blaeserklasse.de/>> (Stand: 5.5.2002)

Am Ende bleibt eine gewisse Ratlosigkeit gegenüber der so genannten musikpädagogischen Theorie - und zwar offenbar auf Seiten der so genannten PraktikerInnen wie der TheoretikerInnen, also der LehrerInnen an den Schulen wie der WissenschaftlerInnen an den Hochschulen und Universitäten. Von neuem stellt sich die Frage, auf die Georg Maas schon 1990 eine Antwort suchte: „Für wen forschen Sie eigentlich?“ (Maas 1990)³. Da ist es wieder, das alte Theorie-Praxis-Problem, so oft schon aufgerollt, gewälzt, durchdacht ...

Angeichts der momentanen Situation, die krisenhaft oder zumindest ernst genannt werden könnte, sei das alte und doch immer wieder aktuelle Dilemma noch einmal aus der Mottenkiste der erziehungswissenschaftlichen Geschichte gekramt. Vielleicht gelingt es ja, ein paar lose herumliegende Fäden aufzugreifen und ein paar neue Muster zu weben. In jedem Fall aber kann es nicht schaden, die längst (mal wieder) fällige Reflexion über das Verhältnis von Theorie und Praxis anzustoßen - und wenn sie nur dazu führt, Aufgaben, Rolle und Chancen der so genannten theoretischen Musikpädagogik noch einmal angesichts der aktuellen Rahmenbedingungen zu überdenken.

Bevor dieser Versuch aber unternommen werden soll, müssen die beiden in Frage stehenden Pole etwas genauer beleuchtet werden, denn gerade in der Pädagogik erweist sich z.B. der Begriff der Theorie als schillernd und vieldeutig. Grundsätzlich lassen sich sehr verschiedene Bedeutungen des Begriffes Theorie unterscheiden, nämlich als

- wissenschaftliche Theorie im engeren Sinne, z.B. die musikpsychologische „Theorie der oszillierenden Systeme“ oder auch geisteswissenschaftliche Bildungstheorien,
- Gesamtheit wissenschaftlichen Nachdenkens in einem bestimmten Bereich, z.B. die „musikpädagogische Theorie(bildung)“ oder auch als
- Nachdenken allgemein im Alltagssprachlichen Sinne und durchaus bisweilen in pejorativer Absicht verwendet, z.B. in dem Stoßseufzer: „Das ist doch bloße Theorie (, mit der man in der Praxis nichts anfangen kann)!“

Natürlich könnte man den Begriff noch weiter differenzieren; hier wird darauf um einer besseren Übersichtlichkeit willen verzichtet. An dieser Stelle geht es nicht um wissenschaftliche Theorien im engeren Sinne, weshalb sich die aufwändige und komplizierte Explikation dieses Theoriebegriffs erübrigt; vielmehr möchten wir die zweite Bedeutung in den Blick nehmen, die in enger Verbindung zur dritten steht: Wenn im Folgenden von (musik-) pädagogischer Theorie die Rede ist, ist damit das musikpädagogische Nachdenken gemeint, und zwar

³ frei nach: Pauli, Hansjörg (1971): Für wen komponieren Sie eigentlich? Frankfurt am Main: Fischer.

zunächst einem verbreiteten Begriffsverständnis folgend vor allem in seinen institutionalisierten Formen in Hochschulen, Universitäten und vergleichbaren Einrichtungen. Dazu zählen dann sowohl Theorien *von* wie Theorien *für* die Praxis (Antholz 1977, S. 29), also Sollens- und Seinssätze, Forschungsergebnisse im engeren wie im weiteren Sinne, wissenschaftstheoretische Reflexionen wie auch didaktische Modelle oder Konzeptionen. Die pädagogische Theoriebildung, die ja in Teilen ein eher „lyrisches“ Verhältnis zur Wirklichkeit (Larcher 1996, S. 14) besitzt, lässt sich schwer mit wenigen griffigen Vokabeln zutreffend beschreiben.

Der Begriff der Praxis besitzt ebenfalls eine Fülle von Bedeutungen. Er kann unter anderem verstanden werden als:

- (Unterrichts) Wirklichkeit („Die Güte einer Theorie erweist sich in der Praxis“),
- verständige Praxis im aristotelischen Sinne, die nicht losgelöst von Sittlichkeit und Wissen gedacht werden kann (vgl. Kaiser 1999, S. 57) (Hier fiel uns zunächst keine alltagssprachliche Wendung zur Illustration ein, weil das Wort in diesem Sinne im alltäglichen Reden kaum verwendet wird; Spuren davon finden sich allenfalls im Verständnis von Praxis im Sinne von (Berufs) Erfahrung („Ich habe schon viel Praxis.“). Hier scheinen noch am ehesten Handlungswissen und Verständigkeit durch.),
- in einem verkürzten Verständnis des ursprünglich theoretisch ambitionierten Begriffs der Handlungsorientierung vor allem als von außen beobachtbares körperliches Tun („Man muss im Unterricht Praxis machen!“).

Wir möchten den Begriff der Praxis ebenso wie den der Theorie so entfalten, dass er dem Begriffsverständnis in der erziehungswissenschaftlichen Debatte über das „Theorie-Praxis-Problem“ möglichst nahe kommt; andererseits soll in die Bestimmung auch ein Verweis auf die momentane musikpädagogische Situation einfließen. Wenn also im vorliegenden Text von Praxis die Rede sein wird, ist damit Unterrichtswirklichkeit im Sinne des ersten der angeführten Punkte gemeint. Unterrichtswirklichkeit kann wiederum von ihrer Planung und Reflexion durch die an ihr Beteiligten nicht losgelöst betrachtet werden. Insofern fließt auch das im zweiten Punkt grob skizzierte Verständnis von Praxis mit ein. Diese Bestimmung lässt eine Gegenüberstellung der Begriffe Theorie und Praxis sofort problematisch erscheinen, weil ja Theorie im Sinne von Reflexion immer schon Bestandteil dieser Art von Praxis ist. Tatsächlich findet sich hier ein erster Hinweis darauf, dass Theorie und Praxis vielleicht doch nicht so losgelöst voneinander existieren, wie die übliche Gegenüberstellung der beiden Begriffe suggeriert. Weiter ist zu beobachten, dass gerade in der momentanen Situation mit dem an sich zunächst inhaltlich nicht gefüllten Begriff von Praxis als Unterrichtswirklichkeit das im dritten Punkt skizzierte Verständnis verbunden wird. Stellvertre-

tend für diese Tendenz seien zwei Äußerungen von LehrerInnen aus der „Mailingliste Schulmusik“ herausgegriffen: „Singen, singen und noch mal singen in Klasse 5 und 6 vor allem. Besser können die gar nicht Musik verstehen lernen.“ „Also müssen sie (die SchülerInnen; AN) auch nicht mit Theorie beballert werden, die nicht handlungsorientiert begreifbar gemacht wird.“⁴ Der Praxis wird häufig eine eigene Dignität zugeschrieben, gerade wenn bzw. weil sie sich von theoretischen Inhalten abwendet (und seien damit auch nur „theoretische“ Unterrichtsinhalte gemeint wie im obigen Zitat). Damit ist das Eingangsmotiv wieder aufgenommen: Es spricht einiges dafür, dass momentan - nicht nur von musikpädagogischen „PraktikerInnen“ - der Begriff der Theorie pauschal eher pejorativ konnotiert wird, während an „Praxis“ gerade positiv erscheint, was nichts mit Reflexion zu tun hat. Die Wahrnehmung eines Auseinanderklaffens zwischen Theorie und Praxis ist sicher kein neues Phänomen, aber es scheint zumindest so, als werde in musikpädagogischen Zusammenhängen die ohnehin schon vorhandene Polarität zwischen „Theorie und Praxis“ im Augenblick besonders stark gewertet. In diesem Spannungsfeld von Konnotationen in professionellen und alltäglichen Zusammenhängen einerseits und wissenschaftlichen Bestimmungen andererseits wollen wir abschließend noch einmal die Konturen der Begriffe von Theorie und Praxis hervorheben, so wie wir sie verstehen: Mit Theorie ist das Nachdenken über Unterricht gemeint, lokalisiert in und häufig identifiziert mit den wissenschaftlichen Institutionen bzw. den Institutionen der Lehrerbildung. Praxis soll das Unterrichten als Tätigkeitsfeld der Lehrenden bezeichnen und zwar in einem Sinne, der ebenso das Planungshandeln wie das Handeln im Unterricht umfasst. Dieses Begriffsverständnis entspricht dem der erziehungswissenschaftlichen Debatte über das Theorie-Praxis-Problem.

Wir möchten im Folgenden einen Streifzug durch die pädagogische und musikpädagogische Literatur zum Theorie-Praxis-Problem unternehmen - immer auf der Suche nach neuen Ideen zu einem alten Problem und nach verschiedenen Ansätzen zu seiner Lösung. Anschließend stellen wir zwei Konstrukte vor, die im Rahmen musikpädagogischer Forschung zum Einsatz kamen bzw. kommen und in denen die Vorstellung eines Auseinanderklaffens von Theorie und Praxis aufgehoben ist. Abschließend formulieren wir einige Vorschläge zu einem hoffentlich sinnvollen Umgang der Musikpädagogik mit sich selbst und mit der „Praxis“, auf die sie verpflichtet sein sollte.⁵

⁴ Nur am Rande sei vermerkt: Die Unschärfe und Doppeldeutigkeit in der Verwendung des Begriffes Handlungsorientierung entspricht in diesem Zusammenhang nicht dem Erkenntnis- und Reflexionsstand der musikpädagogischen Urväter der Handlungsorientierung, Rauhe, Reinecke und Ribke (1975).

⁵ Es geht uns dabei nicht in erster Linie um die letztlich strategischen Fragen, wie denn z.B. eine Theorie auszusehen habe, die von PraktikerInnen „gern gesehen“ und „willig angenommen“ wird. Auch vernachlässigen wir an dieser Stelle die Frage, ob das Theorie-Praxis-Problem

2 Das Theorie-Praxis-Problem in der allgemeinen Pädagogik

Um das wesentlichste Ergebnis der nun folgenden Überlegungen vorwegzunehmen: Unsere These lautet, dass die Konstrukte Theorie und Praxis isoliert gar nicht denkbar sind, sondern immer nur in Verbindung existieren und zwar in den Personen der „PraktikerInnen“, also der Lehrenden, wie der „TheoretikerInnen“, der WissenschaftlerInnen. Die aktuelle Tendenz zur Behandlung des Theorie-Praxis-Problems in den Erziehungswissenschaften unterstützt diese Perspektive.

Im Gefolge einer als „wertfrei“ proklamierten Erziehungswissenschaft wurde zunächst angenommen, dass die Theorie „ein Werkzeug zur Lösung praktischer Probleme“ darstellen könnte (u.a. König 1982, S. 103); diese Hoffnung erfüllte sich aber nicht (König 1990). Stattdessen wird auch in der allgemeinen Erziehungswissenschaft das Verhältnis von Theorie und Praxis seit geraumer Zeit als krisenhaft erlebt. In der Einschätzung dieses Problems existieren so weitgehende Parallelen zwischen allgemeiner Pädagogik und Musikpädagogik, dass eine Übertragung der folgenden Analyse auf die musikpädagogische Situation erlaubt sei: Die WissenschaftlerInnen befinden sich laut Tenorth auf der Suche nach ihrer fachlichen Identität, während LehrerInnen sich im Alltag vor gravierende praktische Probleme gestellt sehen, die zumindest nicht unmittelbar mit Hilfe von Wissenschaft gelöst werden können (Tenorth 1990, S. 86). So entsteht die paradoxe Situation, dass die wissenschaftliche Pädagogik immer stärker Relevanz für die Praxis beansprucht, sich de facto aber immer weiter aus ihr zurückzieht (Tenorth 1990, S. 87). Betrachtet man demgegenüber die Literatur, die auf die Bedürfnisse der PraktikerInnen zugeschnitten ist und von ihnen auch rezipiert wird, dann wird deutlich, dass dort vor allem Rezepte für die Praxis vorgestellt werden (Tenorth 1990, S. 85).⁶ Der Regensburger Erziehungswissenschaftler Helmut Heid sieht diese Abkoppelung der Praxis von der Wissenschaft (und umgekehrt) in der öffentlichen Einschätzung von Erziehung begründet: Die schulische Praxis gelte häufig dann als besonders erfolgreich, wenn LehrerInnen mit erziehungswissenschaftlichem Wissen nur wenig vertraut seien. Sie müssten sich auch in ihrer Praxis kein weiteres pädagogisches Wissen aneignen, weil es keinen Zwang zu Fort- und Weiterbildung gibt (Heid 1989, S. 112). Dieser Umstand lässt sich auch positiv formulieren: „Viele der den Unterricht betreffenden Probleme aber werden pragmatisch - eher aufgrund von Erfahrungen als mit Hilfe von Erkenntnis - gelöst.“ (Hoffmann 1989, S. 35) Die - angebliche - Theorieabstinenz der PraktikerInnen gründet in den unterschiedlichen Funktionen der beiden Wissenssysteme, die einer wechselseitigen Durchdringung im Wege stehen: „Die Be-

vom Charakter universitärer Lehre und Forschung beeinflusst wird. Diese Frage ist interessant und erkenntnisträchtig - aber sie ist nicht unser Thema.

⁶ Tenorth bezieht sich u.a. auf die empirische Untersuchung von Oehlschläger 1978. Parallelen zur musikpädagogischen Literatur sind unübersehbar.

schäftigung mit Wissenschaft führt ... zunächst einmal zum Orientierungsverlust und damit zur Unsicherheit. Das ist ungefähr das Gegenteil dessen, was Praktiker von der Theorie erwarten - und vor allem für die, die täglich zu handeln genötigt sind, eine existenzielle Bedrohung.“ (Hoffmann 1989, S. 37) Umgekehrt gelingt es der Wissenschaft ihrerseits nur in sehr geringem Maße, mit der so genannten Praxis produktiv in Beziehung zu treten. Konsequenterweise ließe sich aus dieser Situationsanalyse nur der Schluss ziehen, dass zwischen Theorie und Praxis eben eine radikale Differenz besteht, die nicht aufzuheben ist. Wenn die Theorie in hohem Grade spezialisiert und die Praxis von immer komplexer werdenden Anforderungen geprägt ist, dann können Versuche, Verbindungen zwischen Theorie und Praxis herzustellen, nur als „illegitime Kontextüberschreitungen“ bezeichnet werden (Oelkers 1993, S. 207). In diesem Sinne vertritt Bernhard Koring die Überzeugung, dass die Erziehungswissenschaft Erkenntnispotentiale einbüßt, wenn sie sich zu sehr den Handlungszwängen praktischer Pädagogik annähert, während das pädagogische Handeln nicht mehr flexibel und situationsangemessen sein kann, wenn es sich zu sehr an der Wissenschaft orientiert (Koring 1997, S. 85). Welche Auswege stehen in dieser Situation überhaupt noch offen?

Da gibt es zunächst AutorInnen, die zwar darauf beharren, dass beide Bereiche ihre eigene Logik besitzen, so dass von einer prinzipiellen Differenz ausgegangen werden muss, dass dieser Umstand aber eine sinnvolle Kontaktaufnahme zwischen Theorie und Praxis auch nicht völlig ausschließt. Tenorth vertritt beispielsweise die Ansicht, dass sich die Vorstellung von Einheit oder gar Identität der Funktionsprinzipien von professioneller pädagogischer Arbeit und erziehungswissenschaftlicher Forschung als für die Diskussion eher hinderlich erweist (Tenorth 1990, S. 87). Das Problem entstehe vor allem dadurch, dass weder Praxis noch Wissenschaft in ihrem Bereich blieben; stattdessen beanspruchten die pädagogischen Berufe eine moralische Verbesserung des Menschengeschlechts und die Wissenschaft Relevanz für die Praxis. Die Erhebung der Pädagogik zur Wissenschaft habe aber nicht innere, sondern „gesellschaftsgeschichtliche“ Gründe (Tenorth 1990, S. 90f.). Tenorths Fazit: „Die Profession lernt nur aus der professionellen Praxis, die Forschung lernt nur aus Forschungsprozessen; beide lernen jedenfalls nicht ‚unmittelbar‘ vom anderen und auch nicht dadurch, daß sie ihren jeweiligen Funktionsprimat suspendieren. Wechselseitige Lernprozesse sind dann möglich, wenn die Profession hier und die Disziplin dort in ihrer eigenen Logik eine Anschlussmöglichkeit an die je andere Logik finden können.“ (Tenorth 1990, S. 93) Fruchtbare Beziehungen zwischen den beiden Bereichen könnten nur in Einzelfällen stattfinden. „Profession und Disziplin sollten daher Differenzannahmen an den Anfang setzen und für die Relationierung der Logik von Erziehung mit der Logik der Forschung den Ausnahmecharakter solcher Aktivitäten betonen, die bewußte Inszenierung der Koppelung beider Praxen.“ (Tenorth 1990, S. 94) Eine Beziehung zwischen Theorie und Praxis nur im Ausnah-

mefall? Weil dieser Ausnahmefall nicht näher bestimmt wird, wird das Problem nur bestätigt und nicht gelöst - und zwar schon allein deshalb nicht, weil die erziehungswissenschaftliche „Theorie“ (im oben genannten Sinne) auch nicht über ein konsistentes Selbstverständnis verfügt.

Eines der Kennzeichen der pädagogischen Theorie ist ja gerade ihre Differenzierung in verschiedene Bereiche, die zumindest nicht unmittelbar kompatibel sind. Die beiden großen Pole können als Forschungsergebnisse und didaktische Modelle, als Seinssätze und Sollensvorschriften, als deskriptive Aussagen und normative Setzungen beschrieben werden. Der Abstand zwischen den Forschungsergebnissen und den normativen Modellen ist dabei fast genauso groß wie der zwischen der so genannten Theorie und der Praxis. Elisabeth Flitner setzt die beiden Pole mit den Begriffen „Erziehungswissenschaft“ und „Pädagogik“ gleich: „Die Pädagogik malt Wünschbares aus, die Erziehungswissenschaft bringt die kritischen Nachrichten. Die Pädagogik kann und soll Mut machen; die Erziehungswissenschaft entmutigt eher, indem sie desillusioniert.“ (Flitner 1991, S. 95) Auch Flitner vertritt die Ansicht, dass die Frage nach dem praktischen Nutzen der Erziehungswissenschaft nicht im unmittelbaren Bezug auf die Praxis beantwortet werden kann, sondern nur im Bezugssystem der Wissenschaft selbst (Flitner 1991, S. 96). Dabei ist es die Aufgabe der Erziehungswissenschaft, gegenüber den pädagogischen Utopien die Rolle einer „interessierten Gegnerin“ zu spielen und „... Geschichte und Gegenwart pädagogischer Utopien in ihrem Zusammenhang mit dem Anspruch der Moderne auf bewusste Selbsterneuerung der Gesellschaft zu rekonstruieren.“ (Flitner 1991, S. 106) Eine ähnliche Unterscheidung trifft auch Benner: „Während Theorien pädagogischen Handelns ... auf eine systematische Anleitung und Aufgabenorientierung pädagogischer Praxis zielen ..., geht es der pädagogischen Forschung darum, die Praxis über ihre Bedingungen und Folgen aufzuklären und pädagogische Handlungstheorie mit ihrem über Praxis vermittelten Praktischwerden zu konfrontieren.“ (Benner 1991, S. 7) Diese drei Bereiche hält Benner für nicht kompatibel, denn es gebe „theoretisch unüberbrückbare Differenzen“; trotzdem plädiert er dafür, dass sie miteinander in Beziehung treten sollen: „Die anzustrebende Einheit der Pädagogik in Theorie, Empirie und Praxis kann nur auf dem Wege einer nichtnormativen, handlungsanleitenden Theorie pädagogischen Handelns, welche Theorie und Praxis in kein Anwendungsverhältnis zwingt, einer historischen Erziehungswissenschaft, welche über die Geschichte aufklärt, ohne aus der Geschichte pädagogische Fragen beantworten zu wollen, und einer empirischen Erziehungswissenschaft gefunden werden, welche sich dazu bekennt, die erfolgsgarantierenden Gesetze pädagogischen Handelns nicht aufzustellen, wohl aber durch Aufklärung über die Bedingungen von Erfolg und Mißerfolg die Chancen zur Verminderung von Mißerfolg steigern zu können.“ (Benner 1991, S. 16) Bei genauerem Hinsehen bleiben Benners Vorschläge aber in der bisher auch schon konstatierten Unverbindlich-

keit und Unverbundenheit stecken, denn wie sollte es zum Beispiel möglich sein, eine „nichtnormative handlungsanleitende Theorie pädagogischen Handelns“ zu entwickeln?

Sollte man nicht angesichts dieser schier unüberbrückbaren Differenzen zwischen den verschiedenen pädagogischen Bereichen das scheinbar müßige Nachdenken über Anschlussmöglichkeiten aufgeben? Der Kölner Erziehungswissenschaftler Egon Schütz verweist aber darauf, dass schon die bloße Annahme einer grundlegenden Differenz von Theorie und Praxis für die Pädagogik Gefahren birgt: „Das wäre eine Entwicklung, der auf anderer Ebene die Dogmatisierung eingespielter Erziehungspraxis (z.B. als affektive Frontstellung gegen ‚Verwissenschaftlichung‘) oder die forschungsmäßige Zersplitterung in disziplinäre Teilvorhaben entspräche. Damit käme dann allerdings in der Tat der handlungsorientierende Sinn von Theorie an sein Ende, und es herrschte in der Pädagogik jener desolate Zustand, in dem sich arbeitslose Theorie und theorielose pädagogische Arbeit gegenüberstünden.“ (Schütz 1981, S. 56) Schütz liefert zugleich den entscheidenden Hinweis darauf, wie diese problematische Polarisierung aufgebrochen werden könnte, nämlich durch ein Infragestellen der vermeintlich eindeutigen Begriffe von Theorie und Praxis. Sie seien vielmehr zu betrachten als „äußerst problemhaltige Grundphänomene materieller und intellektueller Selbstauslegung des Menschen“ (Schütz 1981, S. 57). Dieser Gedanke soll im Spiegel aktueller Veröffentlichung weiterer AutorInnen ausgefaltet werden, die eine neue Perspektive auf das alte und in den bisher genannten Ansätzen offensichtlich unlösbare Theorie-Praxis-Problem eröffnen. Es stellt sich die Frage, ob nicht die Konstanten der Problemstellung verändert werden müssen, um zu neuen und u.U. tragfähigeren Denkmodellen vorstoßen zu können. Anders formuliert: Vielleicht muss die Vorstellung aufgegeben werden, dass es *die* eine Erziehungswissenschaft, *das* Wissen über sie bzw. *die* Rezeption gibt (Hoffmann 1989, S. 19).

Als eine wichtige Station auf dem Weg zu einer Neukonstituierung des Problems erscheint uns die Professionalisierungsdebatte. Sie fußt einerseits auf einer eher positivistisch orientierten amerikanischen Forschungstradition, die in bestimmbareren Zyklen von Lehrerhandeln, Lernverhalten und Evaluation denkt: Statt Wissen werden Fähigkeiten in den Mittelpunkt gerückt. Andererseits ist sie als Suche nach rationalen Antworten auf ein als krisenhaft wahrgenommenes, ganzheitliches, vages und noch in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wurzelndes Berufsbild zu sehen. In dem Moment, in dem LehrerInnen als VertreterInnen einer „Profession“ betrachtet werden, rücken sie als Subjekte in ihrem autonomen Umgang mit den Phänomenen von Theorie und Praxis stärker in den Blick.⁷ Die

⁷ Kennzeichen professioneller Tätigkeit sind das Vertreten eines bestimmten Ethos, die Lösung und Bearbeitung von Problemen ohne Handlungsanleitung und unter Wahrung der Selbstbestimmung der Klienten, ein bestimmtes Verhältnis von Handlungsautonomie und Kontrolle,

lange Debatte um das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Erziehungswissenschaft verweise, so etwa Koring, auf ein „schwelendes Professionalisierungsproblem“ (Koring 1997, S. 24); es sei ja gerade die Aufgabe professionell Handelnder, Theorie und Praxis fallbezogen miteinander in Verbindung zu bringen (Koring 1997, S. 21f.). Mit einem unmittelbaren Nutzen der Theorie für die Praxis sei nicht zu rechnen, sondern die Erziehungswissenschaft habe vor allem die Aufgabe, die Teilnahme am „pädagogischen Diskurs der Gegenwart“ vorzubereiten: „Neben dem pädagogischen Wissen und Können müssen auch Kreativität, Offenheit, Eigeninitiative und Reflexionsfähigkeit als berufsrelevante Fähigkeiten schon im Studium intensiv gefördert werden ...“. (Koring 1997, S. 157). Die Erziehungswissenschaft habe die Aufgabe, Professionswissen bereitzustellen. Dazu sei es nötig, zwischen Forschungsergebnissen im engeren Sinne und „Reflexionen, Urteilen, Normen und Legitimationsdebatten“ zu unterscheiden (Koring 1997, S. 153). Außerdem müsse herausgefunden werden, „... welche Teile des Wissens, das die Disziplin Erziehungswissenschaft produziert und vermittelt, in den pädagogischen Professionen tatsächlich relevant werden und was jenes Wissen in seinem neuen Kontext bedeutet.“ (Koring 1997, S. 155) Auch wenn nicht alle pädagogischen Spezifika in der Professionalisierungsidee aufgehen, schlägt Koring insofern einen viel versprechenden Weg ein, als er betont, dass nichts die PraktikerInnen von der Verantwortung gegenüber den jeweilig vorgefundenen Personen und Situationen entlastet. Dieser Gedanke verweist schon auf die Unmöglichkeit einer einfachen „Arbeitsteilung“ zwischen TheoretikerInnen und PraktikerInnen.

Unser Blick soll aber noch stärker auf die Lehrenden als Subjekte gerichtet werden: Sie haben immer schon mit Theorie *und* Praxis zu tun und zwar lebendiger und kommunikativer, als eine Isolierung der Konstrukte Theorie und Praxis es vermuten lässt. Bruno Hamann betont, dass die Rezeption erziehungswissenschaftlichen Wissens keine simple Übernahme ist: „Sie ist stets Transformation, d.h. Übersetzung in das eigene Begriffssystem, in die subjektive Theorie, Einfügung in den je eigenen normativen Bezugsrahmen, auf dessen Hintergrund Wissensbestände ausgewählt, bewertet (auf ihre ‚Brauchbarkeit‘ getestet), abgewehrt oder ‚auf‘-genommen werden.“ (Hamann 1994, S. 147) Diese Übernahme gestaltete sich je nach der gerade zugrunde liegenden Fragestellung sehr verschieden, führe aber keineswegs immer zur Verbesserung der Praxis (Hamann 1994, S. 147f.). Wenn die Vorstellung herrscht, dass Erziehungswirklichkeit, also die so genannte Praxis, permanent reflektiert und interpretiert wird, kann allein aufgrund der Differenzierung der pädagogischen Theorie in verschiedene wissenschaftliche Paradigmen nicht mehr sinnvoll über „einlinige Theorie-Praxis-

das Vorhandensein von Deutungsschemata und Handlungsmustern sowie eine geregelte Ausbildung (Koring 1997, S. 26).

Modelle“ nachgedacht werden (Oelkers 1984, S. 25). Heid illustriert diesen Umstand anschaulich am Beispiel einer Ohrfeige: „Was für ein Tatbestand liegt hier eigentlich vor? Ein pädagogischer - etwa weil der Lehrer in der Schule ohrfeigt - oder (auch) ein physikalischer, ein sozialer, rechtlicher, ethischer, medizinischer ...? (...) Welche Dignität oder Relevanz haben Differenzen in der je für zutreffend gehaltenen Beantwortung dieser Frage?“ (Heid 1982, S. 151) Erziehung sei dementsprechend auch keine eindeutige Entität, sondern eine „Wirklichkeitsperspektive“, die sich erst durch menschliches Handeln und Deuten als solche erweist (Heid 1982, S. 163).

Was bedeutet das für die Erziehungswissenschaft? „Der Erziehungswissenschaftler ... ist durch stets aktive, selektive, interpretative und innovative erziehungswissenschaftliche Thematisierung, durch Stiftung (neuer) erzieherischer Sinnzusammenhänge an der permanenten Konstruktion von Erziehung beteiligt.“ (Heid 1982, S. 163) Heid meint hier nicht konkrete Arbeitszusammenhänge, sondern eine bestimmte Auffassung: Wenn Erziehung als Konstrukt begriffen wird, das sich erst im Rahmen sinnstiftender Prozesse konstituiert, dann erscheint es nicht mehr sinnvoll, Theorie von Praxis zu trennen. Auch „TheoretikerInnen“ und „PraktikerInnen“ können dann nicht mehr unterschieden werden. Sie teilen nicht die Arbeit unter sich auf, sondern arbeiten beide am selben Prozess mit: der Definition und Modifikation von Pädagogik. Auch Einsiedler lenkt die Aufmerksamkeit weg von den Phänomenen hin zu den handelnden Menschen, die als ForscherInnen auf die vorgängige Praxis angewiesen sind und als LehrerInnen nicht theorielos handeln können. Insofern ist eine enge Verflechtung „pädagogischer Theoriebildung und erzieherischen Handelns“ zu konstatieren (Einsiedler 1991, S. 649f.). Hoffmann unterbreitet folgenden Vorschlag: „Die beste Lösung bestünde allerdings wohl darin, die Vorstellung vom Gegensatz oder auch die (bessere) vom Wechselverhältnis von Konzeption und Rezeption zugunsten der Auffassung einer Theorie und Praxis verbindenden, beständigen pädagogischen Kommunikation aufzugeben, bei der praktische Erfahrungen und theoretische Erkenntnisse mit dem Ziel der ‚Verständigung‘ verhandelt werden, und zwar diskursiv.“ (Hoffmann 1989, S. 38) Dabei sei es wichtig, die Voraussetzungen für diesen Diskurs bei den einzelnen Menschen mit ins Kalkül zu ziehen (Hoffmann 1989, S. 39). Bei all diesen Ansätzen ist die Tendenz auszumachen, das Theorie-Praxis-Problem aus der Perspektive der jeweils sinnstiftenden Menschen zu beschreiben. Das aber bedeutet „die Preisgabe naiver Vorstellungen von ‚Erziehungswirklichkeit‘“: „Reflexionen über Erziehung sind Kommunikation und haben nur als solche Realität. Handlungen in sozialen Systemen sind nicht *durch* Theorien gesichert, sondern werden vorgängig oder nachträglich damit in Verbindung gebracht. Die ‚Erziehungswirklichkeit‘ ist daher nicht in der Verfügung von pädagogischen Theorien, denen die operative Technologie fehlt, Verhalten,

zielbezogen zu steuern. Sie sind Reflexionen und darum eine andere ‚Realität‘.“ (Oelkers 1997, S. 247)

An dieser Stelle verlassen wir die Ebene der Nachzeichnung verschiedener erziehungswissenschaftlicher Standpunkte und schließen uns dem Plädoyer für eine Veränderung der Perspektive auf das Problem an: Die simple Gegenüberstellung von Theorie und Praxis in der bisher referierten Form birgt - so unsere These - kaum Entwicklungsmöglichkeiten, sondern schürt vor allem die Ressentiments der PraktikerInnen und befördert die Ratlosigkeit der WissenschaftlerInnen. Kehren wir noch einmal zurück zu der eingangs formulierten Definition der Begriffe Theorie und Praxis: Als Theorie hatten wir dort die erziehungswissenschaftliche Forschung und die pädagogische Reflexion bestimmt, als Praxis das alltägliche Handeln im Unterricht. Wenn man nun versucht, diese Definition aus der Perspektive einzelner pädagogisch denkender und handelnder Subjekte nachzuvollziehen, dann wird deutlich, dass damit nur zwei Pole pädagogischen Handelns benannt sind, nicht aber die vielen Mischformen, die die Subjekte ständig und selbstverständlich praktizieren: Erziehungswissenschaftliches Nachdenken ist nicht ohne den Gegenstand Unterricht denkbar, Unterrichten nicht ohne „theoretische“ Reflexion. „Theoretisches“ und „praktisches“ Handeln kann jeweils nicht ohne Bezug zum anderen existieren - wenn auch Mischungen und Zielsetzungen unterschiedlich aussehen mögen. Aus der Perspektive der Subjekte lassen sich allenfalls verschiedene Grade von Reflektiertheit „der Praxis“ und von Praxisbezug „der Theorie“ ausmachen, aber keine prinzipielle Trennung der beiden Bereiche. Sicher ist es auch in dieser Betrachtungsweise nötig, voreilige Nützlichkeitsansprüche an die Erziehungswissenschaften von Seiten der Praxis aufzugeben. Theoretische Diskurse funktionieren in der Regel unter der Voraussetzung, dass sie ohne den alltäglichen Entscheidungsdruck der pädagogischen Praxis geführt werden können (vgl. Oelkers 1984, S. 35); trotzdem sind auch sie „menschliche und gesellschaftliche Praxis“ (Heid 1991, S. 949; vgl. Retter 1997, S. 211).

Diese Betrachtungsweise macht aus der Pädagogik als einer in viele ziemlich unverbundene Teilbereiche zersplitterten Wissenschaft eine Einheit, die jeweils von der Interpretation und Deutung des einzelnen Subjekts zusammengehalten wird. Das bedeutet nicht, dass die Erziehungswissenschaft sich aus der Sicht der Einzelnen weniger unverbunden, widersprüchlich und enttäuschend präsentiert als vorher, aber der oben explizierte Gedanke legt einen veränderten Zugang zum Problem nahe: Wenn man die prinzipielle Verbundenheit von Theorie und Praxis über die Subjekte anerkennt, kommt die wissenschaftliche Pädagogik beispielsweise nicht darum herum die Betroffenen danach zu befragen, wie sie's mit dem jeweiligen „Gegenpol“ halten: „PraktikerInnen“ müssten etwa Auskunft geben, welche Wahrnehmung ihrer Situation für sie handlungsleitend ist und welche Zielvorstellungen sie verfolgen. Umgekehrt müssten „TheoretikerInnen“ offen

legen, welche „Praxis“-Erfahrungen und „Praxis“-Vorstellungen ihren Konstrukten zugrunde liegen.⁸

Neben der je individuellen Deutung spielt natürlich auch das gemeinsame Aushandeln von Sinn eine wichtige Rolle, so dass Pädagogik auch verstanden werden kann als intensiver pädagogischer Diskurs. Für dessen Differenzierung und Reflexion spielt die Wissenschaftstheorie eine wichtige Rolle, denn mindestens ebenso wichtig wie die verhandelten Inhalte ist das Bewusstsein dessen, was man tut (vgl. König, Zedler 1983, S. 144). Sie leistet „Aufklärung“ im Sinne einer „Veränderung des Referenzrahmens zur Diskussion praktischer Fragen“ (König 1996). Wissenschaftstheorie sollte konstitutiver Bestandteil von Erziehungswissenschaft sein bzw. werden und den theoretischen Rahmen der jeweiligen pädagogischen Reflexion mit thematisieren: Auf diese Weise stellt sie Paradigmen in Frage, lehrt die Bedingtheit aller Perspektiven, vermittelt Aufschluss über Alternativen, bricht die vermeintliche Sicherheit von Theorien auf, lehrt das nicht allzu frühe Verstehen und erhebt den Zweifel zur Methode. Das wird vor allem dann wichtig, wenn in Theorie und Praxis Probleme auftreten - und das passiert eigentlich dauernd.

3 Das Theorie-Praxis-Problem in der Musikpädagogik

Die meisten Positionen der Erziehungswissenschaft, die oben referiert wurden, finden sich in der musikpädagogischen Literatur wieder. Als Beleg für diese Behauptung werden im Folgenden einige „musikpädagogische“ Aussagen zum Theorie-Praxis-Problem zusammengestellt.⁹ Natürlich existieren Unterschiede prinzipieller Art zwischen den beiden Disziplinen, hervorgerufen und charakterisiert durch den Fachbezug der Musikpädagogik, der sie in größere Nähe zum unterrichtlichen Geschehen bringt.¹⁰ Aber parallel etwa zu Tenorth fordert Sigrid Abel-Struth, wissenschaftliche Theorie und schulische Praxis strikt zu trennen, weil „... die Erwartungen der praktischen Musikpädagogik und die Möglichkeiten der wissenschaftlichen Musikpädagogik verschiedenartig sind.“ (Abel-Struth

⁸ Allerdings wäre der Maßstab in der Beantwortung dieser Fragen bei den „TheoretikerInnen“ höher anzusetzen, ist doch am Kriterium der Rationalität und Sinnfälligkeit der Entwürfe festzuhalten. Zudem stehen sie in ihrem Denken nicht unter permanentem Entscheidungsdruck in komplexen Situationen, wie das für die im Unterricht Handelnden gilt.

⁹ Es mag ahistorisch erscheinen, Zitate aus einem Zeitraum von 20 Jahren als Beleg für Positionen anzuführen. Uns ist bewusst, dass in der Geschichte der Disziplin viele Positionen im Diskurs und durch die Entwicklung des Bildungswesens verknüpft sind. Da diese Geschichte aber nicht linear verlief und es hier auch um eine *prinzipielle* Klärung geht, erscheint uns das Vorgehen gerechtfertigt.

¹⁰ In diesem Sinne erscheint es zunächst konsequent, aber auch nicht unproblematisch, wenn Richter die Leistungen der Musikpädagogik hauptsächlich an der Erfüllung ihrer nicht näher definierten „Aufgabe für die Lebenspraxis“ messen will (Richter 1983, S. 214).

1983, S. 204; vgl. Kleinen, de la Motte-Haber 1982) Es sei im Gegenteil gerade wichtig, die Eigenart der beiden Bereiche zu betonen, damit in jedem für sich sinnvoll gearbeitet werden könne. So hebt sie die Notwendigkeit von Grundlagenforschung hervor: „Gerade da, wo sie [die Theorie; AN] ihren Problemen am differenziertesten und methodisch zuverlässig nachspürt, steht sie der Praxis scheinbar am fernsten.“ (Abel-Struth 1980, S. 104; vgl. Kaiser 1999a)

Darüber hinaus gibt es in der Musikpädagogik verschiedene Vorstellungen von einer Verbindung der beiden Bereiche. Die Forderung nach einem Nutzen der Wissenschaft für die musikpädagogische Praxis zieht sich als roter Faden durch verschiedene Stellungnahmen, wenn Kaiser z.B. fordert, dass das Wissen, das die musikpädagogische Wissenschaft bereitstellt, zu einem besseren Verständnis, zu einer zuverlässigeren Prognose und zu einer besseren Förderung von musikalischen Aneignungsvorgängen beitragen sollte (Kaiser 1983, S. 218). Maas erwartet eine unmittelbare Relevanz für die Schulpraxis davon, dass die Musikpädagogik „Antworten auf Fragen und Probleme der Schulpraxis“ geben solle. Darüber hinaus aber regt er einen Dialog mit der Praxis an, der die einlinig gerichtete Beziehung aufbricht (Maas 1990, S. 263). Ein enger Kontakt zwischen MusiklehrerInnen und HochschullehrerInnen war auch konstitutiv für das Modell des „Offenen Curriculum“ in den siebziger Jahren. Mit diesem Ansatz verband sich die Hoffnung, durch die Intensivierung des Kontakts zwischen Schule und Fachdidaktik größeren Aufschluss über die Unterrichtswirklichkeit zu erlangen und auf diese Weise zu einer Verbesserung der Praxis beizutragen (Ott 1979, S. 110-113). Die Idee des „Offenen Curriculum“ war insbesondere mit der Entwicklung des Unterrichtswerks „Sequenzen“ verbunden und wurde nicht bis heute weiterverfolgt; die Gründe dafür sind vermutlich nur teilweise inhaltlicher Natur, sondern wohl vor allem zu suchen in den institutionellen Gegebenheiten, die den Kontakt zwischen Schule und Hochschule eher erschweren als befördern (vgl. Ritzel, Stroh 1984).

Georg Maas unterbreitet einen anderen Vorschlag für eine sinnvolle Verbindung von musikpädagogischer Forschung und Praxis, indem er die theoriegeleitete Entwicklung und Evaluation eines Unterrichtskonzepts im Sinne von Tulodziecki für den Musikunterricht vorschlägt, die eine ebenso realistische wie bescheidene Beziehung zur musikpädagogischen Praxis pflegt: „Mit diesem Vorgehen wird keine Theorie ‚bewiesen‘, was auch prinzipiell gar nicht möglich wäre, sondern es wird bestenfalls gezeigt, daß in dem vorliegenden Fall die Theorie Problemlösungsmöglichkeiten eröffnete, die es angeraten erscheinen lassen, in ähnlichen Fällen wieder auf den gewählten Theorieansatz zu rekurrieren.“ (Maas 1992, S. 162) Offen bleibt aber die Frage, an welchen Stellen musikpädagogisches Wissen für LehrerInnen relevant werden könnte. Maas ist skeptisch wegen der wenigen Berührungspunkte zwischen den beiden Bereichen. Möglich erscheint ihm eine solche Verbindung allenfalls im Nachdenken über Musikunterricht: „Ort der

Theorieanbindung ist (...) die Unterrichtsplanung und hier nicht der einzelne Lehrakt, sondern die Richtschnur des Handelns im Sinne von Lehrstrategien, Lehrstilen oder Lehrkonzepten.“ (Maas 1992, S. 165)¹¹

Damit ist der Blick auf die Personen gerichtet, die als „TrägerInnen“ von Theorie und Praxis fungieren. Unübersehbar sind die Unterschiede in der Tätigkeit von MusiklehrerInnen und wissenschaftlich arbeitenden MusikpädagogInnen: „Wenn ich in der Schule bin, kommt es darauf an, alle konkreten Daten, die für meinen Unterricht und meine Tätigkeit als Lehrer bedeutsam sind, so klar und vollständig wie möglich zu erfassen und didaktisch so zu verarbeiten, daß ich sie methodisch sinnvoll und wirkungsvoll gebrauchen kann. (...) Die Aufgabe des Hochschullehrers ist anders, man könnte sagen: entgegengesetzt. Er muß versuchen, aus Einzelfällen von Musikunterricht Gesetzmäßigkeiten herauszuarbeiten, zu verallgemeinern, damit so etwas wie eine Theorie deutlich wird, die das Fach konstituiert und damit auch von anderen Fächern abgrenzt.“ (Günther 1982, S. 44) Dabei ist zu beachten, dass die theoretische Betrachtung der Realität diese selbst in eine Konstruktion verwandelt (Kraemer 1983), dass also die Theorie ihre eigene Wirklichkeit und in diesem Sinne eine neue und eigene Form von Praxis schafft. Die Tätigkeit der MusiklehrerInnen wiederum besteht nicht aus der „Umsetzung des Wissens in Handlungsanweisungen“, sondern ist geprägt von „pädagogischer Freiheit“ (Schulten 1980, S. 543). Darunter fallen alle Ansprüche, Risiken und Unsicherheiten, von denen die Tätigkeit der LehrerInnen im Sinne der oben referierten Professionalisierungsdebatte bestimmt ist. Im Anschluss an eine ähnliche Überlegung schlägt Abel-Struth vor, dass den LehrerInnen weniger Handlungsvorschläge unterbreitet als Beobachtungskategorien für den eigenen Unterricht zur Verfügung gestellt werden sollten (Abel-Struth 1982, S. 181). Sie fordert also weniger die Lieferung konkreter Handlungsanweisungen durch „die Theorie“ als die Förderung diagnostischer Kompetenz. Daran lässt sich ablesen, dass LehrerInnen eine wichtige Vermittlerrolle zwischen Theorie und Praxis spielen und dass sich auch in der Musikpädagogik der Fokus bei genauerer Betrachtung von den Phänomenen zu den handelnden Personen hin verschiebt.

Bislang waren die Positionen zwar von MusikpädagogInnen vertreten worden, aber es wurde noch nicht deutlich, in welchen Punkten sich die Situation in der Musikpädagogik von der anderer Fächer bzw. der allgemeinen Pädagogik unterscheidet. Abel-Struths immer noch aktuelle Beschreibung zählt einige Besonder-

¹¹ Damit bleibt Maas - das sei der Vollständigkeit halber vermerkt - weit entfernt von jener Forschung, die, einem positivistischen Paradigma verpflichtet, auch die Effektivität des „einzelnen Lehrakts“, in der professionellen Lehrtechnik untersucht. Das *Journal of Research in Music Education* der *Music Educator's National Conference* enthält viele Beiträge etwa zur Effektivität von Probentechniken usw.

heiten des Faches auf, die die Tätigkeit der MusiklehrerInnen prägen: „Der Musiklehrer ist verunsichert. Er wird hin und her gezerrt zwischen Erwartungen seiner Kollegen an der Schule, Erwartungen der Schüler, Erwartungen der Fachkollegen, Erwartungen seiner künstlerischen Lehrer an der Hochschule, die ihm während seines Studiums bestimmte Perspektiven mitgegeben haben. Ist er Künstler, ist er Lehrer, ist er musischer Erzieher? Ich meine allerdings auch, daß ihm die Lehrerausbildung mit ihrem grotesken Vielerlei hier nicht weiterhilft, auch nicht der musikpädagogische Teil der Ausbildung.“ (Abel-Struth 1982, S. 181 f.) Die besondere Situation der MusiklehrerInnen ist also geprägt von einem Schwanken zwischen ästhetischen und pädagogischen Ansprüchen, ihr Fach wird abwechselnd als „normales“ und in der Oberstufe sogar wissenschaftspropädeutisches oder als so genanntes Ausgleichsfach angesehen; häufig werden vor allem in Bezug auf außerunterrichtliche Aktivitäten besondere Leistungen von den MusiklehrerInnen verlangt. Auch stellt sich der Gegenstand Musik wegen seiner starken emotionalen Besetztheit und den damit verbundenen Vermittlungsproblemen als keineswegs unproblematisch dar. Nicht zuletzt ist die Diskussion über die Frage, ob sich Musik einer „ästhetischen Alphabetisierung“ im Sinne Mollenhauers nicht grundsätzlich widersetzt, keineswegs abgeschlossen (vgl. Vogt 2002). Die Unsicherheiten des Musiklehrerberufs spiegeln sich übrigens auch in der so genannten pädagogischen Theorie und erklären zumindest partiell die dort vorhandene Spanne zwischen grundagentheoretischen Schriften und Anleitungen zum Klassenmusizieren.

4 Ausblick: Zwei Konstrukte zur empirischen Erfassung von Theorie und Praxis

Welche Möglichkeiten stehen der wissenschaftlichen Musikpädagogik nun offen, um mit dem Theorie-Praxis-Problem konstruktiv umzugehen? Wie am Ende des vorangegangenen Abschnitts bereits ausgeführt wurde, verspricht die Veränderung der Perspektive einen Ausweg aus dem skizzierten Dilemma: Die Begriffe Theorie und Praxis stürzen ineinander, sobald man den Standpunkt des Subjekts einnimmt: Theorie und Praxis können dann gar nicht voneinander getrennt gedacht werden, sondern sind in den an Pädagogik beteiligten Menschen immer schon vermittelt. Daraus ergeben sich neue Fragen: Wie gestaltet sich das Zusammentreffen von Theorie und Praxis in den Subjekten und wie kann sich (musik-) pädagogische Forschung diesem Phänomen annähern? Wir werden im Folgenden zwei verschiedene Konstrukte vorstellen, die im Rahmen konkreter Forschungsvorhaben verwendet wurden bzw. werden. Sie entstanden in sehr unterschiedlichen Phasen der jeweiligen Forschungsprojekte: Während die Entwicklung des „Pädagogisch-didaktischen Gestus“ unmittelbar aus der Analyse empirischer Daten hervorging, wurde das Konstrukt „Subjektive Theorien“ in einem

theoretischen Zugriff und im Vorfeld der Datenerhebung für eine musikpädagogische Untersuchung aufgearbeitet. Um so erstaunlicher sind die Gemeinsamkeiten der Beschreibungsversuche: Die zwei Konstrukte erfassen Facetten der Lehrerpersönlichkeit und des Lehrerhandelns in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung, bemühen sich aber beide, den „Grauzonen der Didaktik“ (Adl-Amini 1980, S. 210), den Reflexionen, Einstellungen, Theorien und Vorstellungen der LehrerInnen über Musikunterricht und deren Umsetzung im schulischen Alltag auf die Spur zu kommen.

4.1 Pädagogisch-didaktischer Gestus (ANDREAS LEHMANN-WERMSEER)

Ein Beschreibungsversuch ergab sich aus dem Datenmaterial einer Studie zum Musikunterricht zwischen 1928 und 1938 (Lehmann-Wermser i.Dr.). Auf der Grundlage eines Korpus von etwa 120.000 Wörtern, der in Gesprächen mit ehemaligen Schülerinnen und Schülern entstanden war, wurde versucht, mit Hilfe der *Grounded Theory* von Strauss und Glaser die Unterrichtsgestaltung der Zeit zu rekonstruieren. Am Anfang des Forschungsprozesses stand die Frage, was von den Innovationen einer rapide sich entfaltenden musikpädagogischen „Theorie“ der Zeit in der „Praxis“ einer Provinz angekommen sei: Die „Theorie“ - so die ursprüngliche und etwas naive Projektskizze - erschließe sich aus zeitgenössischen Quellen herkömmlicher Natur, die „Praxis“ aus den Erinnerungen der ehemaligen Schülerinnen und Schüler. Dabei ergaben sich freilich scheinbar widersprüchliche, teilweise verwirrende Ergebnisse, die die dichotomen Begriffe fragwürdig werden ließen. Sie seien hier nur insoweit wiedergegeben, als sie für das Thema relevant sind.

Was die behandelten Inhalte anging, ließ sich ein starker Konservatismus in der Gestaltung des Unterrichts nachweisen. Die Themen beschränkten sich (neben dem obligatorischen Absingen von Liedern und der Behandlung der Musiktheorie) fast ausschließlich auf vereinzelte Werke von Bach und Wagner sowie Balladen. In der historischen Musikpädagogik wird dieses kaum überraschende Ergebnis meist auf die mangelnde Qualifikation der Lehrkräfte zurück geführt, die, noch in der Kaiserzeit ausgebildet, den neuen Ideen, die für gewöhnlich mit der Kestenberg-Reform assoziiert werden, nicht hätten folgen können (vgl. Günther 1986, S. 141; Gruhn 1993, S. 276f.). Tatsächlich ergibt sich in der Studie ein anderes Bild. Die ehemaligen SchülerInnen schildern ihre Lehrer¹² nämlich durchaus als kompetent; obwohl es in den Interviews nicht an kritischen Kommentaren mangelt, werden etwa die sängerischen und pianistischen Fähigkeiten als „ganz ordentlich“ oder „gut“ beschrieben. Auch die Fähigkeit zur Ensembleleitung wird in Schilderungen von größeren Chor- oder Orchesterwerken anerkannt. Die-

¹² Im gesamten Textkorpus sind ausschließlich männliche Lehrkräfte vertreten.

ser Eindruck wird durch die in einer Reihe von Fällen noch vorhandenen Personalakten im Niedersächsischen Staatsarchiv in Wolfenbüttel bestätigt. Einige Lehrer haben nach ihrer seminaristischen Ausbildung noch eine Zusatzausbildung an der Berliner „Akademie für Schul- und Kirchenmusik“ in Charlottenburg absolviert und waren auf diese Weise mit einer Institution in Kontakt gekommen, die wie keine zweite neue Ideen durch neue Dozenten und Inhalte zu verbreiten suchte. Die im Vorfeld neuer Lehrpläne vom Braunschweigischen Ministerium für Volksbildung angestoßene Diskussion über die Inhalte des Musikunterrichts dokumentiert, dass viele Musiklehrer die preußischen Lehrpläne genau kannten und sich ihrer Stärken (und Schwächen) bewusst waren.¹³

Umso erstaunlicher mutet aus heutiger Sicht an, dass etwa das „neue“ Liedgut kaum im Unterricht Verwendung fand. Weder die Ausbildung noch die mit großem publizistischen und organisatorischen Aufwand propagierte Verbreitung etwa der vorbarocken Volkslieder konnte deren Verwendung im Unterricht garantieren. Das überrascht besonders, weil die Einführung neuer Lieder sicherlich didaktisch einfacher zu bewerkstelligen gewesen wäre als beispielsweise die völlig neuer Unterrichtsmodelle wie etwa der „schöpferischen Verfahren“, die in den 1920er Jahren zu den bemerkenswerten musikdidaktischen Neuerungen zählen. Wie aber ist ein Verhalten zu deuten, das sich offensichtlich und gegen den Trend der musikpädagogischen zeitgenössischen Diskussion solchen Neuerungen widersetzt?

Ein Arbeitsheft eines Sextaners aus dem Jahr 1929 dokumentiert den Versuch, eine Melodie zu einem vom Lehrer gegebenen Text zu komponieren. Korrekturen und Verbesserungsvorschläge sowie eine Zensur belegen, dass diese Aufgabe nicht spontan, sondern mit gesetzten Standards und vorbereitet gegeben wurde. Mit der Einbeziehung der Komposition in den Unterricht folgte dieser Lehrer dem avanciertesten Stand der Musikpädagogik. Der gegebene Text freilich ist militaristisch, wenn nicht chauvinistisch.¹⁴ Der Widerspruch zwischen einer Fachdidaktik, die auf Entfaltung kindlicher Persönlichkeit zielt, und einem Text, der Reduktion und Disziplinierung in sich trägt, ist offensichtlich.¹⁵ Dieser Widerspruch ist allerdings nicht ohne Parallele. In der Biografie Fritz Jödes findet

¹³ Die Anfrage des Ministeriums ist nicht mehr erhalten; die Antworten der Schulen finden sich in einer Akte im Niedersächsischen Staatsarchiv in Wolfenbüttel (12 Neu 13k 20047).

¹⁴ „Und wenn der alte Friedrich kommt und klopft nur an die Hosen, / dann rennt die ganze Reichsarmee, Panduren und Franzosen.“

¹⁵ Die Widersprüchlichkeit zieht sich durch die Biografie des betroffenen Lehrers: Der „schülerorientierte“ und progressive Musiklehrer wird im Sportunterricht von einem ehemaligen Schüler als menschenverachtender Schinder geschildert; als Vorsitzender des Landesverbandes des nationalkonservativen *Stahlhelm* leistete er 1933 Widerstand gegen die Willkür der SA, wurde als Lehrer entlassen, fand im Außenministerium Anschluss an den Widerstand der Canaris-Gruppe und kam 1944 seiner Verhaftung durch den Freitod zuvor.

sich ein ähnlich gelagerter, denn der Autor, der mit „Das schaffende Kind in der Musik“ die Tür zu kindlicher Eigentätigkeit in der Musikpädagogik weit aufstieß, veröffentlichte am Anfang des 1. Weltkrieges die berühmte Liedsammlung „Jeder Stoß ein Franzos“. Allerdings war bei Jöde zeitlich entzerrt, was sich im zitierten Beispiel in einer Stunde ballte. Wie sind solche Widersprüche zu deuten, die aus der Distanz betrachtet Inkompatibles nebeneinander zeigen?

Ein letztes Beispiel für das komplexe Verhältnis von Theorie und Praxis sei angeführt. In musikpädagogischen Veröffentlichungen der Zeit - in der „Theorie“ also - finden sich immer wieder Hinweise auf eine neue, beweglichere Raumchoreografie: Kinder und Lehrkräfte bewegen sich im Musikraum, um zu tanzen oder Metren zu erfahren, alle Beteiligten treten in eine auch räumliche Interaktion. Stellvertretend sei hier Jöde mit einem Ausschnitt aus den „Lebensbildern“ von 1919 zitiert: „Die Jungen haben Stiefel, Strümpfe und Jacken ausgezogen und ergehen sich zwanglos im Zimmer. Bänke, Stühle und Tische sind beiseite gerückt.“ (Jöde 1919, S. 58) Ganz anders werden die Lehrkräfte im Korpus beschrieben:

„Und da erinnere ich mich, dass der Herr Riedel, Papa Riedel, da meistens am Flügel gesessen hat und sich selber begleitet hat.“ (T.T., 49-51¹⁶)

„Hermann Grote, Musikunterricht und der Flügel: das war eins. Er hat immer an dem Flügel gesessen.“ (E.R., 178-180)

„Da gab’s einen Musiksaal, da gab’s ein Podest und auf dem Podest war der Flügel und da saß Papa Lampe.“ (L.S., 222-224)

„[OL Wilms] saß dann am Flügel in der Aula.“ (C.B., 552)

In einer Übereinstimmung, die sich sonst im Textkorpus nirgendwo ergibt, werden die Musiklehrer als hinter dem Flügel *sitzend* beschrieben. Zwischen Musiklehrern einerseits und SchülerInnen andererseits gab es - so die Erzählungen - durchaus außerschulische und private Kontakte: Die SchülerInnen durften bei ihren Lehrern Äpfel sammeln, saßen im Abonnementskonzert hinter ihnen und erzählten nachher in der Schule von ihren Erfahrungen, durften im Winter nach dem Chor als Fahrschüler in deren Wohnung auf den Zug warten; zwischen den Individuen existierten also durchaus „positive Beziehungen“. Aber *für den Unterricht* ergibt sich ein Bild der Unbeweglichkeit, die über das Physische hinaus geht. Im historischen Kontext ist das auffällig, für die Beschreibung des Unterrichts erscheint es relevant. Wie ist Lehrerhandeln in komplexen Situationen zu beschreiben, wenn solche Parameter eingeschlossen werden sollen? Sind diese

¹⁶ Die Zahlen beziehen sich auf die Zeilenzahl der Interviewtranskription. Die vollständigen Texte sind für Sekundäranalysen auf CD-Rom im Institut für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover erhältlich.

Beispiele stets nur Belege für eine „Praxis“, die hinter einer avancierten „Theorie“ zurückbleibt? Verstehen die Akteure des Musikunterrichts, was sie tun?

Ein Konstrukt aus einem anderen Kontext ist hier hilfreich. Bertolt Brecht spricht im Zusammenhang mit der Arbeit von SchauspielerInnen vom „Gestus“.¹⁷ In diesem Begriff versammeln sich unterschiedliche Aspekte: „Unter einem Gestus sei verstanden ein Komplex von Gesten, Mimik und für gewöhnlich Aussagen, welche ein oder mehrere Menschen an einen oder mehrere Menschen richten.“ (Brecht 1967, Bd. 15, S. 409) Dieser Gestus sei entscheidend für die Kommunikation der Inhalte. Damit fasst der Begriff eine Reihe von Dimensionen zusammen, die auch für die Betrachtung von Unterricht bedeutsam sind:

„Gesten“ verweist auf alle Handlungen von Lehrkräften, mögen sie intentional oder nicht auf den Unterrichtsinhalt oder auf die Beteiligten bezogen sein. Darunter wären auch die o.g. körperlichen Aktionen zu subsumieren.¹⁸

„Aussagen“ deutet auf alles Gesprochene, mag es sich um verhandelte Inhalte des Unterrichts oder um dessen Organisation im weiteren Sinn handeln. Mit einzuschließen wären alle prinzipiell formulierbaren Deutungen von geplantem oder abgeschlossenem Unterricht. Was an Wissensbeständen und Haltungen, an subjektiven Theorien oder „impliziten Philosophien“ vor allem bei den Lehrenden vorhanden ist, fließt an dieser Stelle mit ein. Es ist bei dieser Betrachtungsweise gleichgültig, ob Theorien (oder deren Fragmente) von den Akteuren selbst geäußert oder vom Forschenden in den Handlungen oder Äußerungen identifiziert werden: Sie bleiben als solche weiterer Beschreibung und Analyse zugänglich. Gleiches gilt für alle Handlungen. Auch sie können auf manifeste didaktische Positionen und Modelle bezogen beschrieben werden, ungeachtet ihrer Kohärenz oder Widersprüchlichkeit.

Das Ende des zitierten Satzes von Brecht schließlich betont den kommunikativen Charakter von Unterricht. In seinen bedeutsamen Aspekten entfaltet sich Unterricht erst in der Kommunikation. Dieses Moment - Brecht spricht im *Kleinen Organon für das Theater* vom „gesellschaftlichen Gestus“ (Brecht 1967, Bd. 16, S. 690) - gehört unmittelbar dazu; es bezeichnet den Unterschied zwischen individueller Aktion und Gestus.

¹⁷ Die hier zitierten Stellen sind unter der Überschrift „Üben den Beruf des Schauspielers“ bzw. „Neue Techniken der Schauspielkunst“ in der Suhrkamp-Werkausgabe veröffentlicht, sie stammen aber aus verschiedenen Jahren.

¹⁸ Die von Brecht erwähnte Mimik ist sicherlich eine wichtige Schicht des Unterrichts, so wie sie für die Bühne von zentraler Bedeutung ist. Im Zusammenhang des erwähnten Forschungsprojektes allerdings war sie retrospektiv kaum mehr zu erfassen. Man kann mutmaßen, dass auch sie in der Interaktion zwischen Lehrern und SchülerInnen wirksam gewesen ist, doch lässt sich dies nicht mehr hinreichend verlässlich beschreiben.

Der Begriff des Gestus, sinnvollerweise als *pädagogisch-didaktischer Gestus* präzisiert, liegt in einer Linie mit neueren Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft. Nachdem Versuche gescheitert sind, die Wirksamkeit einzelner Kompetenzen und / oder Persönlichkeitsmerkmale zu beschreiben, verweisen „... Untersuchungen zur Qualität von Schule und Unterricht (...) neuerdings wieder auf die Bedeutsamkeit der Lehrerpersönlichkeit“ (Bauer, Kanders 2000, S. 299). Persönlichkeit sei „ein Ensemble von Eigenschaften, die erstens zentral für eine erfolgreiche Berufsausübung sind, sich zweitens nicht trennscharf umreißen lassen und drittens den Charakter des Nichterlernbaren tragen“ (Hertrampf, Hermann, zit. nach Bauer, Kanders 2000, S. 300). In diesem Sinne ist sie freilich nicht für die am Unterricht Beteiligten zu beobachten, sie entfaltet sich nur in Handlungen im weiteren Sinn, wie sie mit den Dimensionen des Gestus erfasst werden. Zudem haben alle neueren Modelle der Unterrichtsforschung und viele didaktische Entwürfe sich von einer unipolaren Betrachtungsweise abgewandt und stattdessen den kommunikativen und interaktiven Charakter des Geschehens betont. Auch im o.g. Forschungsprojekt zum historischen Musikunterricht ist mit dem Verweis darauf, dass dem Unterricht intersubjektive Sinnkonstruktionen zugrunde liegen, ein ähnlicher Ansatz beschrieben worden.

Der gesellschaftliche Charakter des Gestus verweist auf eine Schwäche vieler gegenwärtiger erziehungswissenschaftlicher und didaktischer Konzepte. Die Konzentration auf individuelle Momente hat die übergreifenden, strukturellen Ausprägungen in den Hintergrund treten lassen. Die Produktion und Rezeption von Musik sowie deren Vermittlung in einer klassen- oder schichtenspezifisch strukturierten Institution Schule tragen gesellschaftliche Dimensionen in jegliche Untersuchung von Musikunterricht. Der Begriff des Gestus könnte in einer weiter entwickelten Form dazu beitragen, zwischen dem individuellen Unterrichtsgeschehen und struktur- und gesellschaftsgeschichtlichen Parametern zu vermitteln, indem Fragen klassenspezifischer Charakteristika, individueller, zeitgebundener oder lokaler Besonderheiten einbezogen werden.¹⁹

Das Konstrukt hat darüber hinaus zwei Vorteile: Zum einen wird dabei - im Unterschied zu anderen Konzepten, auch dem des im Folgenden vorgestellten der

¹⁹ Der gesellschaftliche Charakter des Gestus rückt ihn in die Nähe des Habitus-Begriffs von Bourdieu. Beide teilen auch das Merkmal, dass nicht-sprachliche Aspekte prinzipiell erfassbar sind. Allerdings ist der Habitus an der Schnittstelle individueller und struktureller Ebenen theoretisch in einem Maße ausgearbeitet, wie das für den Didaktisch-pädagogischen Gestus nicht gilt. So bleibt etwa die Frage, inwieweit Unterrichten klassenspezifische Züge trägt, einstweilen unbeantwortet; das wäre aber Voraussetzung für eine direkte Übernahme des Habitus-Begriffs in die Unterrichtsbeschreibung. Ob die Untersuchung historischen Unterrichts sich dafür eignet, muss einstweilen dahin gestellt bleiben. Möglicherweise aber wäre die Beschreibung gegenwärtigen Lehrerverhaltens im Unterricht auf der Basis von Bourdieus Theorie gewinnbringend. (vgl. Bourdieu 1992)

subjektiven Theorien - versucht, die Erkenntnis, dass Unterricht eine kommunikative Veranstaltung ist, in ein heuristisches Modell umzusetzen, das alle Beteiligten in die Beschreibung mit einbezieht. Dabei ist über die Kohärenz dessen, was beschrieben oder formuliert wird, nichts gesagt. Auch Widersprüche, die auf unterschiedlichen Ebenen beobachtet werden können, sind im Begriff des Gestus unterzubringen.²⁰ Zum anderen bleibt prinzipiell Raum für Verhaltensdimensionen, die sich der expliziten Formulierung durch die Betroffenen entziehen, wie das etwa für körpersprachliche oder raumchoreografische Muster gelten könnte.

Diese Vorteile werden mit einem zunehmenden Maß an Komplexität erkaufte. Welche Bedeutung einzelne Faktoren in einem ausgeweiteten Betrachtungsfeld besitzen, welches Zusammenspiel sich aus einzelnen Dimensionen ergibt, unterliegt einer gewissen Unschärfe.²¹ Diese ist nicht prinzipiell aufzulösen, sondern nur im konkreten Forschungs- und Erkenntnisprozess zu reflektieren.²² Gleichwohl kann diese Unschärfe auch als produktiv gesehen werden, weil sie nicht ein Maß an fachdidaktischer Präzision vorgaukelt, die in der Betrachtung des Spannungsfeldes zwischen „Theorie“ und „Praxis“ gegenwärtig nicht gegeben ist. Im übrigen ist die Komplexität auch keine willkürliche, sondern ergibt sich unmittelbar aus der Struktur des Unterrichtsfaches, wie auch im folgenden Abschnitt deutlich werden wird.

4.2 Subjektive Theorien (ANNE NIESSEN)

„Man könnte also, überspitzt formuliert, sagen, daß das Theorie-Praxis-Problem ... eigentlich ein Theorie-Theorie-Problem ist, nämlich das der Dichotomie zwischen wissenschaftlichen und alltäglichen Theorien über erzieherische Prozesse“ (Lenzen 1980, S. 16) Diese Äußerung schließt Annahmen ein, die für die Erforschung Subjektiver Theorien konstitutiv sind: LehrerInnen konstruieren alltägliche Theorien über ihren Unterricht, die sich von wissenschaftlichen Theorien unterscheiden. Die Erforschung dieser „alltäglichen Theorien“ könnte die weitgehende Dunkelheit bezüglich der für die Pädagogik besonders entscheidenden Nahtstelle zwischen Theorie und Praxis erhellen, nämlich der des Umschlagens von Reflexion in Handlungsentscheidung im Rahmen der konkreten Unterrichts-

²⁰ Brecht formuliert: „Diese gestischen Äußerungen sind meist recht kompliziert und widerspruchsvoll“ (Brecht 1967, S. 690).

²¹ Auch an dieser Stelle besteht eine Affinität zum Habitus, der „aufs engste mit dem Unschärfe und Verschwommenen verbunden ist“ (Bourdieu 1992, S. 101).

²² Die genannte Studie zum Musikunterricht in Braunschweig zeigt die Möglichkeiten (und Schwierigkeiten) eines solchen Vorgehens in der Beschreibung konkreter Situationen.

planung von LehrerInnen. Zurzeit befindet sich eine empirische Untersuchung dieses Phänomens in Planung.

In dem Projekt wird nicht von „alltäglichen Theorien“ die Rede sein, sondern von „Subjektiven Theorien“. Dieser Begriff wurde gewählt, weil er im Rahmen des „Forschungsprogramms Subjektive Theorien“ detailliert ausgeführt und theoretisch fundiert wurde (v.a. Groeben, Scheele 1977; Groeben et al. 1988). Es hat sich allerdings gezeigt, dass die Verwendung des Begriffs zu fatalen Missverständnissen führen kann, auf die ich hier zumindest hinweisen möchte: Offenbar irritiert vor allem die Verwendung des Begriffs „Theorie“, weil mit ihm Ansprüche verbunden sind, die normalerweise an objektive Theorien gestellt werden. Der Begriff „Subjektive Theorie“ besitzt aber als feststehender Begriff eine bestimmte Bedeutung: Er umfasst das Nachdenken, die Setzungen, Wertungen, Erfahrungen und die daraus resultierenden Schlussfolgerungen, Überzeugungen und Forderungen, über die eine Person bezogen auf einen bestimmten Gegenstand verfügt. Der Begriff „Theorie“ akzentuiert dabei vor allem die Vorstellung, dass diese Elemente nicht unverbunden nebeneinander stehen, sondern zusammenwirken. Insofern ist der Begriff viel weiter zu verstehen als sein „wissenschaftliches“ bzw. „objektives“ Pendant. Warum ich dennoch am Begriff „Subjektive Theorie“ festhalten möchte, hat mehrere Gründe: Es fehlt ein geeigneterer Begriff, der alle diese Bedeutungsfacetten angemessen umfassen würde; der Begriff „Subjektive Theorie“ ist ein wohl definiertes begriffliches Instrument und passt als solches zu meinem Vorhaben; last but not least habe ich die Hoffnung noch nicht aufgegeben, dass es wenigstens einigen der RezipientInnen dieser Zeilen ähnlich geht wie mir: Der Begriff machte mich von Anfang an neugierig auf die Zusammenhänge, die die MusiklehrerInnen in ihrem Nachdenken über die Planung ihres Musikunterrichts bilden, und erfasst angemessen die Dignität dieses Nachdenkens für die Individuen und meine Wertschätzung der „Subjektiven Theorien“.

Laut der weiteren Definition der AutorInnen des „Forschungsprogramms Subjektive Theorien“ umfassen „Subjektive Theorien“

- „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht
- als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,
- das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt.“ (Groeben et al. 1988, S. 19)

Für mein Forschungsvorhaben werde ich aus verschiedenen Gründen, die an dieser Stelle nicht erläutert werden können, die Funktionsparallelität zu wissenschaftlichen Theorien nicht in die Definition aufnehmen, mich ansonsten aber auf

diese Formulierung stützen. Wenn also im Rahmen des geplanten Forschungsvorhabens Subjektive Theorien von MusiklehrerInnen über ihren Unterricht in der gymnasialen Oberstufe erhoben werden, soll Aufschluss gewonnen werden über deren Nachdenken, über ihre Annahmen, Einstellungen, Bewertungen, Meinungen und ihre Planung von Musikunterricht. Wie sich in Voruntersuchungen bereits gezeigt hat, sind die Subjektiven Theorien von MusiklehrerInnen sehr umfassend und beziehen zahlreiche Aspekte ein. Diese Beobachtung veranlasste mich, „nur“ Subjektive Theorien über den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe zu erheben, weil die so genannten anthropogenen Voraussetzungen in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 nicht ganz so stark variieren wie in der Mittel- und Unter- bzw. Orientierungsstufe. Die erhobenen Subjektiven Theorien sind individuell sehr verschieden, weil sie stark von persönlichen Überzeugungen und musikalischen Vorlieben geprägt sind. Aus diesem Grund werde ich ergänzend zur Erhebung der Subjektiven Theorien mit den ProbandInnen biografische Interviews über deren „musikpädagogischen Werdegang“ führen. Die Auswertungsergebnisse dieser Interviews sollen die Rekonstruktion der Subjektiven Theorien unterstützen. Aus den Interviews ging bereits deutlich hervor, dass die Subjektiven Theorien entscheidend für die Art und Weise der jeweiligen Unterrichtsgestaltung sind. Obwohl ich aus verschiedenen Gründen, die hier nicht ausgeführt werden können, auf eine Überprüfung der Handlungsrelevanz der Subjektiven Theorien verzichten werde, ergeben zahlreiche eingeflochtene Erzählungen über tatsächlich durchgeführten Unterricht, dass die rekonstruierten Subjektiven Theorien sehr wohl für Planungs- und Unterrichtshandlungen verantwortlich sind. Die Subjektiven Theorien umfassen sowohl deskriptive Sätze wie normative Entscheidungen, stellen also Theorien *von* wie auch Theorien *für* Unterricht dar - eine Parallele zu den Funktionen erziehungswissenschaftlicher Theorien. Allerdings unterscheiden sich Subjektive auch stark von objektiven Theorien, weil sie vor allem für das Individuum gelten, und nicht nur möglichst „guten“ Musikunterricht befördern sollen, sondern beispielsweise auch die Funktion erfüllen, die Verwirklichung persönlicher Vorlieben oder notwendige Entlastungsphasen zu legitimieren. Außerdem unterscheiden sie sich natürlich vom Anspruch her von wissenschaftlichen Theorien, weil sie weder im Hinblick auf Verallgemeinerbarkeit noch auf Nachprüfbarkeit angelegt sind.

In musikpädagogischer Literatur finden sich vereinzelt Hinweise auf die Bedeutung Subjektiver Theorien. Thomas Ott vertritt die Ansicht, dass aufgrund der Komplexität von Unterricht nicht nur viele Entscheidungen der LehrerInnen, sondern auch musikdidaktische Argumente letztlich auf naive Verhaltenstheorien im Sinne Lauckens zurückzuführen sind (Ott 1982, S. 163). Kaiser verweist auf die Bedeutung „impliziter Philosophien“ von MusiklehrerInnen. Er setzt sich zunächst von dem Terminus „Subjektive Theorien“ ab: „Von subjektiven Theorien unterscheiden sich subjektive Philosophien dadurch, dass sie Gesamtsichten

eines Tätigkeitsbereichs sind. Sie sind folglich mehr als nur einzelne Theorien. Sie haben in gewisser Weise holistischen Charakter, d.h. sie geben Gesamtdeutungen eines Tätigkeitsbereichs.“ Kurz darauf aber bezeichnet er „Subjektive Philosophien“ als „Gefüge zueinander in Beziehung gesetzter Theoriebestände“ (Kaiser 1999a, S. 4). Da die Begriffsverwirrung rund um das Konstrukt „Subjektive Theorien“ ohnehin schon groß ist, werde ich für mein Vorhaben am Begriff der Subjektiven Theorie festhalten, denn der Unterschied zwischen Kaisers „Subjektiven Philosophien“ und den Subjektiven Theorien scheint mir eher gradueller als grundsätzlicher Natur zu sein. Kaisers Fazit: „Der Musiklehrer braucht Theorieergänzung in Form objektiver Theorien, damit er seine bereits existenten subjektiven Theorien erweitern und gegebenenfalls verbessern und zu einer für ihn und seine Schülerinnen und Schüler dienlichen Philosophie musikpädagogischen Handelns zusammenführen kann.“ (Kaiser 1999a, S. 6) Dieses Statement möchte ich durch die These ergänzen, dass es zunächst einmal Not täte, auf Seiten der wissenschaftlichen Musikdidaktik von den Subjektiven Theorien der LehrerInnen Notiz zu nehmen, die, wie Kaiser es formuliert, „Folgen für viele“ haben (Kaiser 1999a, S. 7). Die wissenschaftliche Musikpädagogik könnte durch die Erforschung Subjektiver Theorien von LehrerInnen Aufschluss über die tatsächliche Planung von Musikunterricht erhalten, aber auch über Phänomene wie den Einfluss der Individualität der Lehrenden auf die Unterrichtsplanung oder die Rezeption dessen, was in der Musiklehrerausbildung vermittelt wird. Möglicherweise können die so genannten Subjektiven Theorien sogar Anstöße für eine Evaluation musikdidaktischer Theoriebildung und deren Vermittlung liefern. Es ist festzuhalten, dass „der Diskurs“ in der Musikpädagogik im Wesentlichen immer noch ein Monolog ist: Die Wissenschaft reproduziert sich in ihren Institutionen selbst und bildet LehrerInnen aus, ohne dass in nennenswertem Umfang Wissen über alltägliches Unterrichten in die wissenschaftlichen Institutionen zurückfließen würde. Vielmehr hat sich unterhalb der Schwelle des Wissenschaftlichen ein breiter Markt mit „Tipps und Tricks von Praktikern für Praktiker“ mit verschiedenen Graden von Reflektiertheit etabliert, der aber in der wissenschaftlichen Musikpädagogik wiederum kaum rezipiert wird. Die Erforschung Subjektiver Theorien der so genannten PraktikerInnen könnte einen Eindruck vermitteln von den Besonderheiten des Unterrichtsfaches Musik, das sicher nicht zu den „unproblematischsten“ des gegenwärtigen Fächerkanons gehört.

Das weitgehende Fehlen von musikpädagogischer Unterrichtsforschung²³ liegt sicher zu einem großen Teil in der extremen Komplexität des Unterrichtsgeschehens begründet. Dass diese Komplexität sich in der Perspektive der je einzelnen

²³ Es ist oben bereits angeklungen: Dieses Defizit gilt vor allem für den deutschsprachigen Raum, allerdings sind die Fragestellungen der Unterrichtsforschung etwa in England, Skandinavien oder den USA völlig anderer Natur.

Menschen reduziert, ließe sich aber forschungspraktisch sehr wohl nutzen: LehrerInnen nehmen die für die weitere Planung entscheidenden Zusammenfassungen und Deutungen des Erlebten vor; in ihren Subjektiven Theorien kristallisieren sich diese Deutungen und sind für das weitere Handeln bedeutsam: LehrerInnen interpretieren, bewerten und gewichten ihre Wahrnehmung der musikpädagogischen Praxis und treffen auf dieser Grundlage weitreichende Entscheidungen über zukünftiges Unterrichtshandeln. Inwiefern sie dabei wissenschaftliches Nachdenken über Musikpädagogik überhaupt zur Kenntnis nehmen oder in ihre Überlegungen einbeziehen, ist eine spannende Frage für die Musikpädagogik als Wissenschaft. Schließlich wäre auch ein Aufbrechen der Frontstellung zwischen „Theorie“ und „Praxis“ in folgendem Sinne sinnvoll: Letztlich sollte nicht „die Praxis“ der Zweck „der Theorie“ sein, sondern beide zusammen hätten sich um eine sinnvolle Bildung der Menschen zu kümmern, um die es in der (Musik-) Pädagogik schließlich gehen sollte.

5 Ausblick

Die beiden Konstrukte „didaktischer Gestus“ und „Subjektive Theorien“ stellen zwei verschiedene Instrumente dar, mit deren Hilfe auf wissenschaftliche Weise Einblick in die tägliche Unterrichtspraxis gewonnen werden könnte. Dahinter steckt die Überzeugung, dass es *eine* Möglichkeit der Erschließung des so komplexen Geschehens Unterricht darstellt, die Deutungen der an ihm Beteiligten zu erheben. In diesen Deutungen treffen sich Theorie und Praxis insofern, als die Reflexion über das Unterrichtsgeschehen, die mehr oder weniger von wissenschaftlicher Theoriebildung bestimmt sein bzw. parallel zu ihr verlaufen mag, gleichzeitig Bestandteil eben dieser Praxis ist: Das Nachdenken über das Handeln ist vom Handeln selbst nicht zu trennen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegung soll die eingangs beschriebene problematische Situation der Musikpädagogik neu interpretiert werden. Wenn man sie nicht als Theorie-Praxis-Problem abtun will, stellt sich die Frage, welche Botschaft sie überbringt: Offenbar ist Musik immer noch und vielleicht zunehmend ein schwierig zu unterrichtendes Fach; über die Gründe ist permanent zu reflektieren. In erster Linie sind dazu diejenigen zu befragen, die mit Musikunterricht unmittelbar zu tun haben: LehrerInnen und SchülerInnen. Erst wenn ihre Perspektive stärker in den Blick der HochschullehrerInnen, LehrerausbilderInnen, LehrplanschreiberInnen und BildungspolitikerInnen rückt, kann aus dem wissenschaftlichen Elfenbeinturm ein Marktplatz und aus der Oligarchie der LehrerausbilderInnen eine lebendige Demokratie aller an Musikpädagogik Beteiligten werden. Dabei sollten die Unterschiede in der Tätigkeit der verschiedenen Professionen gerade nicht geleugnet, sondern in ihrem je eigenen Anforderungsprofil ernst genommen werden. Die Verbindungen, die LehrerInnen zwischen Unter-

richtskonzepten und deren Umsetzung, zwischen unterrichtspraktischem Handeln und theoretischer Reflexion, zwischen den Schwierigkeiten des Schulalltags und den Reaktionen darauf konstruieren, müssten aber erst einmal erfasst und aufgedeckt werden. In diesem Ent-Deckungsprozess wäre dann zu prüfen, welche Dimensionen des Unterrichts sinnvoll in die Betrachtung einzubeziehen wären. Insbesondere Antworten auf die Frage, wie individuelle Gegebenheiten und strukturelle Determinanten sich auf der Ebene einzelner Stunden verbinden, könnte zu einem vertieften Verständnis des Phänomens Unterricht führen.

Wenn die Musikpädagogik als Wissenschaft diese Chance verpasst, läuft sie Gefahr, einer Entwicklung tatenlos zusehen zu müssen, die u.E. momentan zu wenig reflektiert wird: Es dürfte kein Klassenmusizieren geben, weil es funktioniert, sondern nur wenn gute Gründe dafür gefunden werden könnten, Musikunterricht in dieser Form stattfinden zu lassen. Aber hier gibt es noch eine Menge offener Fragen: Warum funktioniert das Klassenmusizieren zur Zufriedenheit vieler (wenn auch nicht aller) Beteiligter? Welche theoretischen Hintergründe verbergen sich hinter diesem „Konzept“? Welche Ziele sind damit verbunden? Welche Probleme haben diese Entwicklung befördert? Wie könnte diesen Abhilfe geschaffen werden? Welchen Unterschied macht es, statt im Musikunterricht einen vieldimensionalen Zugang zur Musik zu ermöglichen, einen auf Klassenstärke ausgerichteten Instrumentalunterricht zu erteilen? Diese Fragen sollten sich die VertreterInnen der „Schulpraxis“ ebenso stellen wie die der „Theorie“: Es gilt verstärkt und auf allen Seiten, Unterrichtspraxis auch in ihren theoretischen Implikationen zu erfassen und zu bewerten.

Sicher einen Vorteil für die Musikpädagogik stellt die Tatsache dar, dass diese Fachdidaktik in den hochschulischen Institutionen stärker vertreten ist als bei manch anderem etabliertem Unterrichtsfach. Offen bleibt die Frage, ob und wie diese Chance produktiv genutzt werden kann. Wir halten es für wichtig, dass der Kontakt zwischen der so genannten Theorie und der so genannten Praxis nicht abreißt, damit die wissenschaftliche Musikpädagogik einen Eindruck von den Problemen gewinnt, die sich im Musikunterricht tatsächlich auftun und die hier nicht geleugnet werden sollen: Nicht umsonst greifen viele MusiklehrerInnen nach dem Klassenmusizieren wie nach einem Rettungsanker. Vielleicht gibt es trotz des eingangs skizzierten düsteren Szenarios noch die Möglichkeit, den Musikunterricht als reguläres Schulfach zu retten, wenn die Institutionen der Lehrerbildung in stärkerem Umfang auf die Probleme des Unterrichtsalltags eingehen würden und wenn den MusiklehrerInnen umgekehrt mehr noch als bisher Gelegenheit und Anreiz geboten würde, sich an dem „theoretischen“ Diskurs der wissenschaftlichen Musikpädagogik zu beteiligen. Ein erster Schritt auf dem Weg zu einer fruchtbareren Verständigung mag der Versuch darstellen, die konkrete Situation der an Musikunterricht Beteiligten in musikpädagogischen Forschungsprojekten in den Blick zu nehmen, wie es oben skizziert wurde. Neben

den etablierten historischen und systematischen Arbeitsfeldern sollte außerdem die wissenschaftstheoretische Reflexion ein konstitutiver Bestandteil jeder musikpädagogischen Forschung sein bzw. werden. Das mag Hoffnungen gegenüber der Wissenschaft auf unmittelbare Hilfe für den Unterrichtsalltag enttäuschen, aber vielleicht liefert die wissenschaftliche Musikpädagogik so als kritische Instanz ein Vorbild für eine Haltung, die den permanenten Zweifel zum Programm erhoben hat und dagegen gefeit ist, die jeweils neuesten Trends kritiklos zu übernehmen.

Jürgen Vogt hat zwei mögliche Reaktionen beschrieben, die auf eine Krise der Wissenschaft, wie sie in der Musikpädagogik gerade stattfindet, erfolgen können: Die eine Reaktion besteht aus einer „Alltagswende“ der Wissenschaft in der Hinwendung zu den Betroffenen, die andere aus einer Abkehr der PraktikerInnen von der Wissenschaft (Vogt 1996, S. 14). Die Abkehr der PraktikerInnen von der Wissenschaft lässt sich zurzeit sicherlich beobachten; dieser Umstand wurde bereits ausführlich geschildert. Unser Vorschlag stellt nun tatsächlich einen Versuch dar, den musikpädagogischen Alltag wieder stärker in den Blick der wissenschaftlichen Musikpädagogik zu rücken. „Die Alltagswende“ der allgemeinen Erziehungswissenschaft liegt schon einige Jahre zurück. Sie hat sich nicht als Königsweg der Pädagogik erwiesen, aber als wichtige Ergänzung der übrigen Arbeitsfelder und vermochte gerade in bildungspolitischer Hinsicht wichtige Impulse zu geben. In der Musikpädagogik kann und darf auf diese Möglichkeit angesichts der momentanen Situation weniger denn je verzichtet werden.

Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (1980): Zum Theorie-Praxis-Problem der Musikpädagogik. In: Musik und Bildung, 2. S.101-106.
- Abel-Struth, Sigrid (1982): Musikkernen und Musiklehren - Schlüsselbegriffe einer wissenschaftlichen Musikpädagogik. In: Kaiser, Hermann J. (Hg.): Musik in der Schule? Gespräche über Musik und Erziehung. Paderborn: Schöningh. S.169-189.
- Abel-Struth, Sigrid (1983): Musikpädagogik als Wissenschaft. In: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hg.): Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Unterrichtspraktische Kurse, Foren, Symposien. Information - Diskussion. Kongreßbericht der 14. Bundesschulmusikwoche Berlin 1982. Mainz: Schott. S.202-211.
- Adl-Amini, Bijan (1980): Grauzonen der Didaktik - Plädoyer für die Erforschung didaktischer Vermittlungsprozesse. In: Adl-Amini, Bijan; Künzli, Rudolf (Hg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. München: Juventa. S.210-237.
- Antholz, Heinz (1977): Musikpädagogik. In: Musik und Bildung, 1. S.28-31.

- Bauer, Karl-Oswald; Kanders, Michael (2000): Unterrichtsentwicklung und professionelles Selbst der Lehrerinnen und Lehrer. In: Rolf, Hans-Günther (Hg.): Jahrbuch für Schulentwicklung, Bd. 11. Weinheim, München: Juventa, S.297-325.
- Behrenbeck, Meike (2001): Gibt es den besseren Menschen durch mehr Musik? Eine Untersuchung über den Einfluss des Musikunterrichts in der Schule auf musikalische Präferenzen und Persönlichkeit von SchülerInnen. In: Musik und Bildung, 1. S.44-49.
- Benner, Dietrich (1991): Systematische Pädagogik - die Pädagogik und ihre wissenschaftliche Begründung. In: Roth, Leo (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth. S.5-18.
- Boch, Birgit; Boch, Peter; Gretsche, Wolfgang u.a. (2001): Groß im Kommen. Instrumentalspiel im Klassenverband. In: Musik und Bildung, 3. S.28-30.
- Bourdieu, Pierre (1992): Rede und Antwort. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brecht, Bertolt (1967): Schriften zum Theater. Gesammelte Werke. Band 15 und 16. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Einsiedler, Wolfgang (1991): Schulpädagogik - Unterricht und Erziehung in der Schule. In: Roth, Leo (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth. S.649-657.
- Engel, Walther (2002): Profilerstufe - Führt der Zug ohne uns ab? Pläne zur Profilerstufe gefährden das Fach Musik. In: AfS-Magazin, 13. S. 8f.
- Flitner, Elisabeth (1991): Auf der Suche nach ihrer Praxis. Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“. In: Oelkers, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Pädagogisches Wissen. (= Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft). Weinheim, Basel: Beltz. S.93-108.
- Groebe, Norbert; Scheele, Brigitte (1977): Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt: Steinkopff.
- Groebe, Norbert; Scheele, Brigitte; Schlee, Jörg u.a. (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des Reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.
- Gruhn, Wilfried (1993): Geschichte der Musikerziehung. Hofheim: Wolke.
- Günther, Ulrich (1982): „Der Schüler - der findet gar nicht statt“ Musikpädagogik auf dem Prüfstand. In: Kaiser, Hermann J. (Hg.): Musik in der Schule? Gespräche über Musik und Erziehung. Paderborn: Schöningh. S.42-87.
- Günther, Ulrich (1986): Musikerziehung im Dritten Reich. In: Schmidt, Hans-Christian (Hg.) (1986): Geschichte der Musikpädagogik. (= Handbuch der Musikpädagogik, 1). Kassel: Bärenreiter. S.85-173.
- Hamann, Bruno (1994): Theorie pädagogischen Handelns. Strukturen und Formen erzieherischer Einflussnahme. (= Bildung und Erziehung). Donauwörth: Auer.
- Heid, Helmut (1982): Über Schwierigkeiten, pädagogische Praxis empirisch zu erfassen und sich darüber auch noch zu verständigen. In: König, Eckard; Zedler, Peter (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn, München: Schöningh, Fink. S.150-165.
- Heid, Helmut (1989): Über die praktische Belanglosigkeit pädagogisch bedeutsamer Forschungsergebnisse. Ein Entwurf. In: König, Eckard; Zedler, Peter (Hg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim: Deutscher Studienverlag. S.111-124.

- Heid, Helmut (1991): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik. In: Roth, Leo (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth. S.949-957.
- Hoffmann, Dietrich (1989): Grundprobleme der Rezeption in der Pädagogik. In: König, Eckard; Zedler, Peter (Hg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim: Deutscher Studienverlag. S.17-40.
- Jöde, Fritz (1919): Musik und Erziehung. Ein pädagogischer Versuch und eine Reihe von Lebensbildern aus der Schule. Wolfenbüttel: Zwißler.
- Kaiser, Hermann J. (1983): Musikpädagogik als Wissenschaft. Diskussionsbeitrag. In: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hg.): Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Unterrichtspraktische Kurse, Foren, Symposien. Information - Diskussion. Kongreßbericht der 14. Bundesschulmusikwoche Berlin 1982. Mainz: Schott. S.216-219.
- Kaiser, Hermann J. (1989): Der Wissenschaftscharakter der Musikpädagogik im Spiegel musikpädagogischer Zeitschriften. In: Kaiser, Hermann J. (Hg.): Musikpädagogik. Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin. (= Musikpädagogik in Forschung und Lehre, 3). Mainz: Schott. S.83-94.
- Kaiser, Hermann J. (1999): Musik in der Schule? - Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. In: BFG Kontakt, Juni 1999. S.46-59.
- Kaiser, Hermann J. (1999a): Wie viel Theorie, wie viel Philosophie braucht ein(e) Musiklehrer(in)? In: Musik und Bildung, 3. S.2-6.
- Kleinen, Günter; de la Motte-Haber, Helga (1982): Wissenschaft und Praxis. In: Dahlhaus, Carl; de la Motte-Haber, Helga (Hg.): Systematische Musikwissenschaft. (= Neues Handbuch der Musikwissenschaft, 10). Wiesbaden: Athenaion. S.309-344.
- König, Eckard (1982): Aufgaben und Probleme handlungsleitender Erziehungswissenschaft. In: König, Eckard; Zedler, Peter (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn, München: Schöningh, Fink. S.81-103.
- König, Eckard (1990): Erziehungswissenschaft. In: Hierdeis, Helmwart (Hg.): Taschenbuch der Pädagogik. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S.180-189.
- König, Eckard (1996): Erziehungswissenschaft/Pädagogik: Begriffe (3/4): Die Struktur der Disziplin. In: Hierdeis, Helmwart; Hug, Theo (Hg.): CD-ROM der Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S.1-4.
- König, Eckard; Zedler, Peter (1983) Einführung in die Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf: Schwann.
- Köring, Bernhard (1997): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie. Ein didaktisches Arbeitsbuch für Studierende und DozentInnen. (= Bildung und Erziehung). Donauwörth: Auer.
- Kraemer, Rudolf-Dieter (1983): Musikpädagogik als Wissenschaft. Diskussionsbeitrag. In: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hg.): Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Unterrichtspraktische Kurse, Foren, Symposien. Information - Diskussion. Kongreßbericht der 14. Bundesschulmusikwoche Berlin 1982. Mainz: Schott. S.219-223.
- Larcher, Dietmar (1996): Sheherazade als Sozialforscherin. Ein Essay über Fallgeschichten. In: Schratz, Michael; Thonhauser, Josef (Hg.): Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten. Anregungen und Beispiele für Aus- und Fortbildung. (= Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik, 12). Innsbruck, Wien: Studien-Verlag. S.13-60.

- Lehmann-Wermser, Andreas (i.Dr.): „...es waren ja nicht viele Musikbegeisterte bei uns in der Klasse...“ Musikunterricht im Freistaat Braunschweig zwischen 1928 und 1938. Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung.
- Lenzen, Dieter (1980): „Alltagswende“ - Paradigmenwechsel?. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Pädagogik und Alltag. Methoden und Ergebnisse alltagsorientierter Forschung in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta. S.7-25.
- Maas, Georg (1990): Für wen forschen Sie eigentlich? In: Musik und Bildung, 5. S.263.
- Maas, Georg (1992): Musikpädagogische Lehr-Lernforschung zwischen Theoriebildung und Praxisbezug. In: Kaiser, Hermann J. (Hg.): Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. (= Musikpädagogische Forschung, 13). Essen: Die blaue Eule. S.149-169.
- Oelkers, Jürgen (1984): Theorie und Praxis? Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit. In: Neue Sammlung, 1. S.19-39.
- Oelkers, Jürgen (1993): Rezension zu: Krüssel, Hermann: Konstruktivistische Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für systemische Therapie, 3. S.203-207.
- Oelkers, Jürgen (1997): Allgemeine Pädagogik. In: Fatke, Reinhard (Hg.): Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik. (Zeitschrift für Pädagogik, 36). Weinheim: Beltz. S.238-267.
- Ott, Thomas (1979): Zur Begründung der Ziele des Musikunterrichts. Ein Beitrag zum Selbstverständnis der Musikdidaktik. Oldenburg: Dissertation Universität Oldenburg.
- Ott, Thomas (1982): Musikunterricht - terra incognita. In: Kaiser, Hermann J. (Hg.): Musik in der Schule? Gespräche über Musik und Erziehung. Paderborn: Schöningh. S.138-168.
- Rauhe, Hermann; Reinecke, Hans-Peter; Ribke, Wilfried (1975): Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts. München: Kösel.
- Retter, Hein (1997): Grundrichtungen pädagogischen Denkens. Eine erziehungswissenschaftliche Einführung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Richter, Christoph (1983): Musikpädagogik als Wissenschaft. Diskussionsbeitrag. In: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hg.): Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Unterrichtspraktische Kurse, Foren, Symposien. Information - Diskussion. Kongreßbericht der 14. Bundesschulmusikwoche Berlin 1982. Mainz: Schott. S.211-215.
- Ritzel, Fred; Stroh, Wolfgang Martin (Hg.) (1984): Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Schoenebeck, Mechthild von (2001): Zum Geleit. In: Schoenebeck, Mechthild von (Hg.): Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte. (= Musikpädagogische Forschung, 22). In: Schoenebeck 2001. S.9-15.
- Schütz, Egon (1981): Theorie, Technik, Praxis im Horizont der Metaphysik der Subjektivität. In: Konrad, Helmut (Hg.): Pädagogik und Wissenschaft. (Nahtstellen, 2). Kippenheim: Information Ambs. S.55-64.
- Schulten, Marie Luise (1980): Musikpädagogische Forschung und die Praxis des Musikunterrichts. Forschungsergebnisse als Unterrichtshilfen. In: Musik und Bildung, 9. S.542f.
- Stroh, Wolfgang Martin (2002): Entwicklung eines Konzepts kritischer Musikerziehung. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (zfkM) (Online Journal). Im Internet: <http://home.arcor.de/zf/zfkM/stroh1.pdf> (Stand: 9.7.2002).

- Tenorth, Heinz-Elmar (1990): Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In: Drerup, Heiner; Terhart, Ewald (Hg.): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Weinheim: Deutscher Studienverlag. S.81-98.
- Vogt, Jürgen (1996): Musikpädagogische Kasuistik. Vorüberlegungen zu einer Theorie musikpädagogischer Fallstudien aus phänomenologischer Sicht. In: Gembris, Heiner; Kraemer, Rudolf-Dieter; Maas, Georg (Hg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1995. Physiologische und neuropsychologische Aspekte musikalischen Wahrnehmens, Verarbeitens und Verhaltens. (= Forum Musikpädagogik, 21). Augsburg: Wißner. S.169-197.
- Vogt, Jürgen (2002): Allgemeine Pädagogik, ästhetische Erfahrung und das gute Leben. Ein Rückblick auf die Benner-Mollenhauer Kontroverse. In: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik (zfkM) (Online-Journal). Im Internet: <http://home.arcor.de/zf/zfkM/vogt2.pdf> (Stand: 5.6.2002).

Dr. Anne Niessen
Merkheimer Str. 312b
50733 Köln
Email: nc-niessean2@netcologne.de

Dr. Andreas Lehmann-Wermser
Beethovenstr. 66
38106 Braunschweig
Email: LehmannWermser@aol.com